

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА  
ПСИХОЛОГИЯ  
СОЦИОКИНЕТИКА

4

2021



**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

**2021**

**№ 4**

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

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



ISSN 2073-1426

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

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

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

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**

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

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**

**СОМКИНА 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**

**SOMKINA 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

- 6 Вступительное слово главного редактора
- 9 Поздравления
- ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ: ТРАДИЦИИ РОССИЙСКИХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ И СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ**
- 10 Репринцев А.В.**  
Традиции и опыт профессиональной подготовки педагогических кадров для системы социального воспитания детей и молодежи во второй половине XX века: опыт осмысления и интерпретации
- 23 Шакурова М.В., Паничева Э.В., Реушенко А.А.**  
Портретирование педагогического опыта: историко-педагогический факультет Воронежского государственного педагогического института
- 30 Тимонина Л.И., Кудинов В.А., Уварова Л.Р.**  
Система подготовки кадров на историко-педагогическом факультете Костромского государственного педагогического института им. Н.А. Некрасова
- 35 Прислов Н.Н.**  
Творчество, формирующее личность будущего педагога
- 40 Панченко С.И., Шeverdina О.В.**  
Если не ты, то кто же!?
- 43 Чугунова О.Д., Шепелева С.В.**  
Теоретическое осмысление и воплощение историко-педагогического наследия в новой реальности
- 48 Ромм Т.А.**  
Подготовка студентов к воспитательной деятельности в вузе: вектор современного развития
- 55 Байбородова Л.В.**  
Подготовка будущих педагогов к организаторской деятельности
- 63 Воронцова А.В., Воронцов Д.Б., Вишневская О.Н., Голицина С.С., Ершова М.В., Корсакова А.А., Петрова М.С., Сомкина М.А., Сутягина Т.В.**  
Комплексная методика диагностики воспитательных компетенций у будущих педагогов
- СОЦИОКИНЕТИКА**
- 73 Поляков С.Д.**  
Заметки о современном состоянии и перспективах детского общественного движения в России
- 82 Бичанина З.И., Сулов И.В.**  
Социализация как стратегия в молодежной политике советского и постсоветского периодов
- 89 Малиновский А.В.**  
Воспитательный потенциал лидерства в современном детском движении
- 97 Асафова Т.Ф., Девятерикова Е.В., Фираго А.Д.**  
Субъективное восприятие подростками воспитательной среды «Соколенка» (по материалам проведения пилотажного психолого-педагогического исследования)
- ПЕДАГОГИКА**
- 103 Плаксина И.В.**  
Инновационная педагогическая деятельность с позиций экпсихологического подхода
- 110 Логинова А.Н.**  
Педагогическая грамотность как современный образовательный результат школьников
- 116 Селезнева О.В.**  
Поиск путей реализации педагогического потенциала курса военной экологии
- 128 Патраков Э.В.**  
Конструирование опросника о трансформации трудового поведения педагогов в цифровой информационной среде

## CONTENTS

- 6 Introduction by the Chief Editor
- 9 Congratulations
- PERSONNEL TRAINING FOR UPBRINGING SYSTEM: TRADITIONS OF RUSSIAN HISTORICAL AND PEDAGOGIC FACULTIES AND CURRENT DEVELOPMENT TRENDS**
- 10 A.V. Reprintsev**  
Traditions and experience of professional training of pedagogic personnel for the system of social upbringing of children and youth in the second half of the 20<sup>th</sup> century: experience of comprehension and interpretation
- 23 M.V. Shakurova, E.V. Panicheva, A.A. Reushenko**  
Portraying pedagogic experience: Faculty of History-Pedagogy of Voronezh State Pedagogic Institute
- 30 L.I. Timonina, V.A. Kudinov, L.R. Uvarova**  
Personnel training system as it used to be at the faculty of History and Pedagogy of Nekrasov Kostroma State Pedagogic Institute
- 35 N.N. Prislouov**  
Creative work that forms the personality of the future pedagogue
- 40 S.I. Panchenko, O.V. Sheverdina**  
If not you, then who!?
- 43 O.D. Chugunova, S.V. Shepeleva**  
Theoretical understanding and implementation of heritage of Kostroma University's Historicopedagogic Faculty in a new reality
- 48 T.A. Romm**  
Preparing students for upbringing activity at higher education institution: vector for contemporary development
- 55 L.V. Bayborodova**  
Preparation of future teachers for organizational activities
- 63 A.V. Voroncova, D.B. Vorontsov, O.N. Vishnevskaya, M.S. Petrova, M.A. Somkina, T.V. Sutyagina, S.S. Golitsina, A.A. Korsakova, M.V. Ershova**  
The comprehensive methodology for diagnosing upbringing competences in future pedagogues
- SOCIOKINETICS**
- 73 S.D. Polyakov**  
Notes on the current state and prospects of the children's social movement in Russia
- 82 Z.I. Bichanina, I.V. Suslov**  
Socialisation as a strategy in youth policy at Soviet and post-Soviet periods
- 89 A.V. Malinovsky**  
Upbringing potential of leadership in the modern children's movement
- 97 T.F. Asafova, E.V. Devyaterikova, A.D. Firago**  
Subjective perception by adolescents of the educational environment "Eyas" (based on the materials of the pilot psychological and pedagogic research)
- PEDAGOGY**
- 103 I.V. Plaksina**  
Innovative pedagogic activity from the standpoint of the ecopsychological approach
- 110 A.N. Loginova**  
Pedagogic literacy as pupils' modern educational result
- 116 O.V. Selezneva**  
Search for ways to realise the pedagogic potential of the military ecology course
- 128 E.V. Patrakov**  
Creating a questionnaire on transforming pedagogues' labour behaviour in the digital information environment

**137 Веричева О.Н., Киприна Л.Ю.**

Информационные образовательные технологии как ресурс успешной социализации маломобильных категорий детей и молодежи

**ПСИХОЛОГИЯ**

**144 Сапоровская М.В., Екимчик О.А., Опекина Т.П.**

Близкие отношения: теоретический обзор исследований и концептуализация модели

**155 Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И.**

Практика использования тестовой методики измерения эмоционального интеллекта – ТЭИ

**165 Тихомирова Е.В., Шипова Н.С., Самохвалова А.Г.**

Восприятие потенциальной измены супругами на разных этапах жизненного цикла семьи

**173 Голубев В.В., Осетрова А.А., Уманская И.А.**

Представление о феномене микроизмен у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в отношениях

**178 Опекина Т.П., Шипова Н.С.**

Комплексный анализ феномена самореализации: перспектива создания системной модели

**189 Коршиков Б.Н.**

Современные зарубежные исследования феномена успешности

**194 Шипова Н.С., Крылова М.А.**

Социальное представление о феномене ресурса

**200 Чернятьев А.Л., Лебедев А.П.**

Цифровая аналитика эмоций: пилотажное исследование распознавания эмоций человека с помощью сенсоров мобильных устройств

**ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**

**208 Адева Т.Н., Тихонова И.В.**

Самоэффективность, рефлексия и ресурсы совладания со стрессом: возрастные особенности и детерминация

**217 Силина Е.А., Крюкова Т.Л.**

Влияние установок гендерного неравенства на диадическое совладание в близких отношениях

**221 Трошихина Е.Г., Навдусhevич Г.В.**

Ассертивность как копинг-стратегия и личностная характеристика в подростково-юношеском возрасте

**228 Тихонова И.В., Адева Т.Н.**

Обзор психодиагностических подходов и инструментов для исследования ресурсов совладания со стрессом

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**236 Еремкина О.В.**

Диагностическое сопровождение формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе решения профессиональных задач

**244 Сутягина Т.В.**

Развитие soft-компетенций будущих педагогов в образовательной деятельности

**251 Вачеян Л.А., Заверткина Л.В.**

К вопросу формирования профессиональных качеств педагогов-дефектологов в условиях дистанционного обучения

**257 Харисова И.Г.**

Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога

**265 Екатеринбург М.В.**

Особенности формирования учебной мотивации у будущих медицинских сестёр в зависимости от разных форм обучения в медицинском колледже

**276 Вацкель Е.А., Денищенко В.А.**

Специфика формирования педагогической позиции врача-ординатора

**137 O.N. Vericheva, L.Yu. Kiprina**

Information educational technologies as a resource for successful socialisation of low-mobility categories of children and youth

**PSYCHOLOGY**

**144 M.V. Saparovskaya, O.A. Ekimchik, T.P. Opekina**

Close relationship: a theoretical survey of research and conceptualisation of the model

**155 Ye.A. Sergiyenko, Ye.A. Khlevnaya, T.S. Kiselyova, A.A. Nikitina, E.I. Osipenko**

Application of the EIT testing methodology for the measurement of emotional intelligence

**165 E.V. Tikhomirova, N.S. Shipova, A.G. Samohvalova**

Perception of potential adultery by spouses at different stages of the family life cycle

**173 V.V. Golubev, A.A. Osetrova, I.A. Umanskaya**

Men and women in and out of relationships view about microbetrayal phenomenon

**178 T.P. Opekina, N.S. Shipova**

Comprehensive analysis of the self-realisation phenomenon: the prospect of creating systemic model

**189 B.N. Korshikov**

Modern foreign studies of the phenomenon of successfulness

**194 N.S. Shipova, M.A. Krylova**

Social view of the resource phenomenon

**200 A.L. Chernyatiev, A.P. Lebedev**

Digital emotion analytics: a pilot study of human emotion recognition using mobile device sensors

**PSYCHOLOGY OF STRESS AND COPING BEHAVIOUR**

**208 T.N. Adeeva, I.V. Tikhonova**

Self-efficacy, reflection and resources of coping with stress: age-related features and determination

**217 E.A. Silina, T.L. Kryukova**

Gender inequality attitudes' impact on dyadic coping in close relationships

**221 E.G. Troshikhina, G.V. Navdushevich**

Assertiveness as a coping strategy and personal characteristic in adolescence

**228 I.V. Tikhonova, T.N. Adeeva**

Review of psychodiagnostic tools for the study of stress coping resources

**PROFESSIONAL EDUCATION**

**236 O.V. Eremkina**

Diagnostic support of the formation of the communicative competency of future pedagogues in the process of solving professional tasks

**244 T.V. Sutyagina**

Development of soft competences of future pedagogues in educational activities

**251 L.A. Vacheyan, L.V. Zaverkina**

On the issue of the formation of pedagogues-defectologists' professional qualities in the conditions of distance learning

**257 I.G. Kharisova**

Value-semantic model of formation of the successive results of pedagogue training

**265 M.V. Ekaterinina**

Features of the formation of educational motivation in future nurses, depending on different forms of training in a medical college

**276 E.A. Vatskel, V.A. Denishenko**

Peculiarities of forming pedagogic position in resident physicians

**284 Николаева Е.В., Зотов В.В., Попел А.Е.**

Проектная деятельность в курсе ESP в контексте социально-профессионального самоопределения студентов нелингвистического вуза

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**

**292 Артемьева Л.Н., Мухамедьярова Н.А.**

Особенности допрофессиональной педагогической подготовки школьников на базе организаций высшего образования

**299 Лобашев И.В., Лобашев В.Д.**

Визуализация информации в образовательном процессе

**305 Аранова С.В., Ежкова И.Б.**

Формирование у школьников умений визуального представления образовательных результатов

**312 Кадеева О.Е., Белов А.Н., Репш Н.В.,**

**Берсенева С.А., Гревцов К.Ю.**  
Информационно-коммуникационные технологии в преподавании биологии в условиях дистанционного обучения

**КНИЖНАЯ ПОЛКА**

**317 Чистяков А.А.**

Чему учат уроки прошлого в педагогике детского и юношеского движения

**ПОРТРЕТЫ**

**320 Беркович М.И.**

Израиль Петрович Шульман – легенда костромского истпеда

**323 ТРЕБОВАНИЯ**

**К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ**

**284 E.V. Nikolaeva, V.V. Zotov, A.Ye. Popel**

Project activities in the ESP course in the context of students' socio-professional self-determination at a non-linguistic university

**TEACHING THEORY AND METHODOLOGY**

**292 L.N. Artemieva, N.A. Mukhamedyarova**

Features of pre-professional pedagogic training of schoolchildren on the basis of higher education institutions

**299 I.V. Lobashev, V.D. Lobashev**

Visualising information in the educational process

**305 S.V. Aranova, I.B. Ezhkova**

Formation of schoolchildren's skills of visual representation of educational results

**312 O.E. Kadeeva, A.N. Belov, N.V. Repsh,**

**S.A. Berseneva, K.Yu. Grevtsov**  
Information and communication technologies in teaching Biology in the context of distance learning

**BOOKSHELF**

**317 A.A. Chistyakov**

What the lessons of the past teach in pedagogy of the children's and youth movement

**PORTRAITS**

**320 M.I. Berkovich**

Izrail' Petrovich Shul'man – the legend of Kostroma university's historical pedagogic faculty

**323 REQUIREMENTS**

**TO REGISTRATION OF ARTICLES**

## ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

### Уважаемые читатели!

Каждый выпуск научного журнала, завершающий календарный год, – это своеобразное подведение итогов, презентация результатов масштабных исследований, выполненных научными коллективами или отдельными учеными, инициативно или в рамках финансируемых грантов. Но четвертый выпуск нашего журнала особенный. Он, с одной стороны, подводит итоги 2021 года, с другой стороны, открывает перспективы нового 2022 года, который для Костромского государственного университета станет годом празднования 60-летия легендарного костромского историко-педагогического факультета, заложившего, начиная с 1962 года, лучшие традиции интеграции фундаментальной науки и предметной подготовки студентов, теории социального воспитания и практики подготовки кадров для российской системы воспитания.

Именно поэтому редакционная коллегия журнала приняла решение посвятить несколько рубрик этого выпуска юбилею историко-педагогического факультета Костромского государственного педагогического института имени Н.А. Некрасова.

Открывают выпуск *приветственные адреса*, направленные коллективу КГУ и лично ректору А.Н. Наумову от директора Международного детского центра «Артек» К.А. Федоренко и директора Всероссийского детского центра «Орлёнок» А.В. Джебса, в которых передаются искренние поздравления выпускникам и работникам вуза с 60-летием со дня создания историко-педагогического факультета, выпустившего в жизнь сотни педагогов для работы с детскими общественными объединениями; подчеркивается, что система работы факультета продолжается в новых форматах обучения современных студентов; выражается уверенность в продолжении дружбы и плодотворного сотрудничества КГУ с самыми известными детскими центрами России.

*Рубрика «Подготовка кадров для системы воспитания: традиции российских историко-педагогических факультетов и современные тренды развития»* раскрывает миссию и значимость историко-педагогических факультетов, создававшихся в России во второй половине XX века. Так, в статье А.В. Репринцева анализируются традиции и опыт профессиональной подготовки педагогических кадров для системы социального воспитания детей и молодежи во второй половине XX века, рассказывается об истории создания курского истпеда, который, благодаря общности взглядов, технологий обучения и профессионального воспитания, вкладу великих советских ученых Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина,

переехавших их Курска в Кострому, считается родственным костромскому историко-педагогическому факультету. Автор считает, что необходимость в подготовке специалистов по работе с молодежью сегодня не отпала; многие идеи и опыт, на которых была выстроена подготовка таких специалистов в СССР, вполне уместны для воспроизводства в современных условиях; подчеркивает необходимость сохранения традиций формирования коллективистского климата в жизнедеятельности студенческих сообществ, интеграции процесса личностно-профессионального становления специалистов с практической работой студентов в детских и молодежных объединениях и общественных организациях.

М.В. Шакурова и Э.В. Паничева предпринимают попытку портретирования историко-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического института. В качестве аспектов портретирования использованы стратификационный (изменения в статусе, структуре, направлениях деятельности) и самоидентификационный (оценка отдельных видов активности ее участниками). В основу портрета факультета заложена история замысла явления (создание «пионерских факультетов» в начале 1960-х гг.), фрагменты хронологии существования историко-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического института.

История создания костромского историко-педагогического факультета и становления на его базе уникальной системы подготовки кадров для организации воспитательной работы раскрывается в статье Л.И. Тимониной, В.А. Кудинова и Л.Р. Уваровой, которые сами были студентами костромского истпеда и не понаслышке знают про секреты формирования профессионального мастерства, технологии развития лидерства и творчества, методику сплочения коллектива, студенческо-преподавательское братство факультета. Авторы статьи, связавшие свою жизнь с наукой, преподавательской деятельностью в родном вузе и практикой воспитания детей и молодежи в системе образования, раскрывают «истпедовскую» систему подготовки педагогических кадров, включающую особые принципы, организацию учебной и внеаудиторной деятельности, коллективное воспитание и поддержку студенческого самоуправления. Большое внимание уделяется описанию образовательной среды, формировавшейся в процессе взаимодействия студентов разных курсов, значимости личностно-ориентированной позиции преподавателей.

Рассказ о традициях и необыкновенной атмосфере костромского истпеда продолжается в публика-

циях, которые написаны не в форме научной статьи, а в стилистике воспоминаний выпускников, воссоздающих личностно-значимые стороны студенческой жизни и вехи развития факультета. Так, Н.Н. Присловнов раскрывает содержание и деятельность существовавших на историко-педагогическом факультете самостоятельных объединений – студенческого театра «Театр педагогических миниатюр» и стенной газеты «Вожак», утверждая, что именно творчество формировало личность будущего педагога. С.И. Панченко и О.В. Швердина особое внимание уделяют сотрудничеству истпеда и Всесоюзного центра «Орленок», где студенты проходили летнюю педагогическую практику; приводится опыт «Артека» по обучению в вузе уже работающих вожатых. Такая социальная практика, несомненно, способствовала обмену опытом профессиональной подготовки; позволяла соотносить содержание и методы работы со студентами в разных вузах, лагерях, формируя единое образовательное пространство; способствовала трансляции на Всесоюзном уровне лучших практик воспитания.

Опыт костромского истпеда, известный во всем мире, является основой для развития университета в современных условиях. Ведь «традиции – это не сохранение пепла, а раздувание огня» (Жан Жорес). Встает необходимость адаптации наследия костромского истпеда к глобальным вызовам современности, ясное понимание потенциалов и ресурсов воспитания «нового человека» в «новом обществе». В этом контексте интересной представляется статья О.Д. Чугуновой и С.В. Шепелевой, также являющихся выпускницами костромского истпеда, которые осмыслили, каким образом наследие любимого факультета может воплощаться в новой реальности. Показана позитивная роль профессиональной подготовки обучающихся через «систему педагогических практик»; представлены научные традиции факультета, позволяющие мотивировать студентов к научно-исследовательской деятельности; проанализировано многообразие творческих объединений, создающее условия для самовыражения личности каждого студента и воплотившееся в жизненных сценариях выпускников; намечены перспективные направления развития лучших практик истпеда в условиях современного высшего профессионального образования.

**Современные тренды подготовки кадров для системы воспитания** представлены в научных статьях уважаемых коллег из Новосибирска и Ярославля, Т.А. Ромм «Подготовка студентов к воспитательной деятельности в вузе: вектор современного развития» и Л.В. Байбородовой «Подготовка будущих педагогов к организаторской деятельности». Т.А. Ромм определяет основные проблемы актуального состояния подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности; предлагает действенную верифициро-

ванную программу изменений в совершенствовании анализируемой проблемы; обозначает условия реализации предлагаемых изменений. Л.В. Байбородова определяет сущность организаторской деятельности, обосновывает актуальность подготовки педагогов к организаторской деятельности на основе требований профессиональных стандартов, рассматривая цель, задачи, подходы подготовки; субъектно-ориентированную технологию ее реализации; раскрывает содержание модуля «Воспитательная деятельность».

В статье, написанной авторским коллективом преподавателей Института педагогики и психологии КГУ, который по праву считает себя наследником истпедовских традиций, (А.В. Воронцова, Д.Б. Воронцов, О.Н. Вишневская, С.С. Голицина, М.В. Ершова, А.А. Корсакова, М.А. Сомкина, Т.В. Сутягина), представлена оригинальная комплексная методика диагностики воспитательных компетенций у будущих педагогов, которая была создана и апробирована в рамках деятельности Федеральной инновационной площадки «Система подготовки кадров для организации воспитательной деятельности в образовательных организациях», действующей в 2021 году в Костромском государственном университете. Представлена содержательная и структурная модели компетенций будущего воспитателя, выявлены барьеры, возникающие при решении задач диагностики готовности к воспитательной деятельности; предложены критерии оценки сформированности воспитательных компетенций и инструменты оценки по каждому из этих компетенций; определены пути валидации предложенной комплексной методики, которая может стать основой квалификационного экзамена будущего воспитателя.

**Рубрика журнала «Социокинетика»**, которую так любили и развивали наши Учителя и Лидеры Ассоциации исследователей детского движения, профессора А.Г. Кирпичник и Н.Ф. Басов, представлена в юбилейном выпуске четырьмя статьями.

С.Д. Поляков предложил «Заметки о современном состоянии и перспективах детского общественного движения в России», в которых дается характеристика Российского движения школьников на современном этапе, выделяются особенности движения Юнармия, описываются специфические процессы в скаутских российских организациях. На основе проведенного анализа психолого-педагогического современного состояния детского общественного движения предьявляются читателю возможные сценарии его развития, метафорично названные автором «Предел», «Шаг вперед», «Застывание» и «Распадание». Обосновываются социальные и социально-психологические факторы, влияющие на реализацию того или иного сценария. Чрезвычайно актуально то, что сценарный метод анализа процессов в дет-



ском общественном движении позволяет выделять реперные точки и показатели, вокруг которых может строиться государственная и общественная политика в пространстве детского движения.

З.И. Бичанина и И.В. Суслов представили свой взгляд на логику циклов молодежной политики, предложили оригинальную периодизацию и теоретическую рамку описания советского и постсоветского опыта молодежной государственной политики, главным компонентом которой является деятельность организаций и объединений по социализации подрастающего поколения. В статье описаны три модели государственной молодежной политики, в основе которых преобладает политическая, экономическая или социокультурная стратегия социализации молодежи.

А.В. Малиновский, написавший статью «Воспитательный потенциал лидерства в современном детском движении» с благодарностью и памятью о своих учителях и друзьях, А.Г. Кирпичнике и Т.В. Трухачевой, показал, что в современной социокинетике, изучающей социальное движение детей, должны изучаться основные социально-психологические факторы и условия формирования воспитательно-го потенциала лидера детского общественного объединения, раскрываться структура и особенности социально-педагогической реальности детского общественного движения, ее инвариантные свойства, особенности и психолого-педагогические принципы межвозрастного взаимодействия в современном детском объединении, механизмы социального воспитания, основные гуманистические константы воспитательного потенциала лидерства в современном детском объединении.

Неразрывная связь социокинетики с практикой современного воспитания отражена в статье представительниц трех поколений педагогов-организаторов, практиков, работающих с общественными детскими объединениями, Т.Ф. Асафовой, Е.В. Девятериковой и А.Д. Фираго «Субъектное восприятие подростками воспитательной среды «Соколенка» (по материалам проведения пилотажного психолого-педагогического исследования)». Показаны основные направления работы в профильном лагере актива Костромской области «Соколенок», а также технологии, позволяющие ребятам проявить свои лидерские качества,

инициативу и творчество, развить личностные и коммуникативные компетенции. На основе комплексного анализа деятельности лагеря делается вывод, что «Соколенок» – это современный образовательный проект, который позволяет получить необходимые навыки для личного развития, как в реальном взаимодействии, так в виртуальном пространстве Интернета и медиасфере.

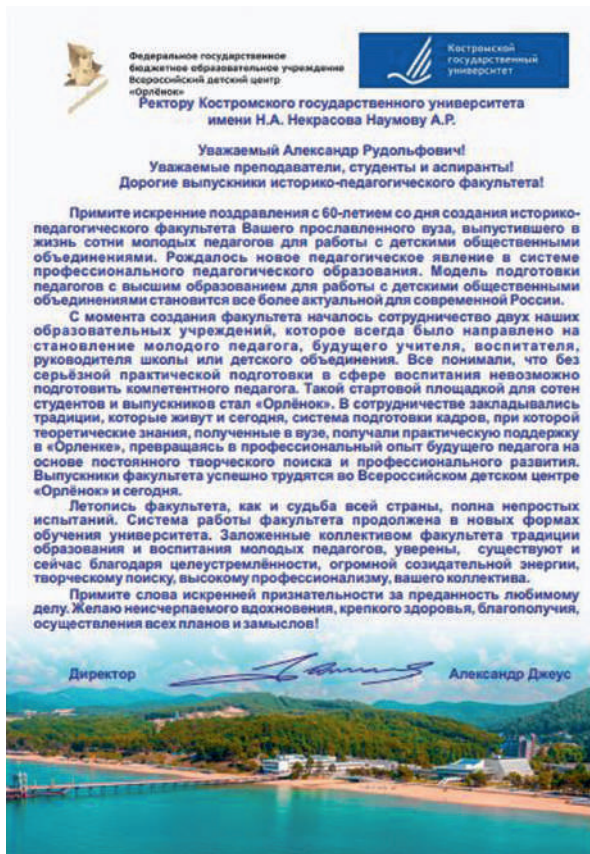
*Рубрика «Книжная полка»* посвящена выходу в свет нового учебно-методического пособия доктора исторических наук, профессора кафедры педагогики и акмеологии личности КГУ Владимира Андреевича Кудинова «История детского и юношеского движения в России (до 2017 года)», изданной в Москве, в издательстве «Юрайт» в 2021 году, в которой на материале уникальных архивных данных, обзоров исторических, педагогических, психологических и социологических исследований раскрываются особенности детских и молодежных объединений, неразрывно связанные с историей России, развитием педагогической мысли; дается анализ исторического опыта и уроков, извлеченных из этого опыта; анализируется социализирующий потенциал общественных детских и молодежных объединений в различных исторических условиях. Материал имеет научную новизну и практическую значимость в контексте подготовки кадров для системы воспитания Российской Федерации.

*В рубрике «Портреты»* размещена статья, посвященная одному из легендарных Ученых, Педагогов, Наставников, который работал на историко-педагогическом факультете Костромского государственного педагогического института имени Н.А. Некрасова, и был горячо любим студентами и преподавателями вуза, – Израилю Петровичу Шульману. Трогательными воспоминаниями об Израиле Петровиче поделилась М.И. Беркович, его дочь, доктор экономических наук, профессор, ныне директор института экономики и финансов КГУ.

Хотелось бы, чтоб на страницах журнала стало доброй традицией освещать памятные даты, связанные с историей российской педагогики и психологии, показывая перспективы сохранения лучших традиций и развития не теряющих актуальность идей!

*Анна Геннадьевна Самохвалова*

ПОЗДРАВЛЕНИЯ



# ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ: ТРАДИЦИИ РОССИЙСКИХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ И СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 10–22. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 10–22.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-10-22>

## ТРАДИЦИИ И ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА: ОПЫТ ОСМЫСЛЕНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ

**Репринцев Александр Валентинович**, доктор педагогических наук, Курский государственный университет, Курск, Россия, [reprintsev@mail.ru](mailto:reprintsev@mail.ru)

**Аннотация.** Автор статьи обращается к социально-педагогическому и психологическому анализу процесса становления и развития историко-педагогических факультетов в системе высшего профессионального педагогического образования СССР во второй половине XX в. На примере создания и жизнедеятельности историко-педагогического факультета в Курском государственном педагогическом институте автор показывает наиболее характерные тенденции, повторившиеся в судьбах таких факультетов в Костроме, Воронеже, Челябинске, Новосибирске. В работе обозначена роль Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина, сформировавших уникальный опыт профессионального образования, заложивших традиции соединения передовой науки и профессионального психолого-педагогического образования, ориентированного на подготовку специалистов по работе с детскими и молодежными общественными организациями. Автор характеризует жизнедеятельность историко-педагогических факультетов в 60–90-е годы XX века, показывает сложные и противоречивые процессы нарастания идейного кризиса, в результате которого подростково-молодежные организации прекратили свою деятельность и объявили о самороспуске. Автор считает, что необходимость в подготовке специалистов по работе с молодежью сегодня не отпала, многие идеи и опыт, на которых была выстроена подготовка таких специалистов в СССР, вполне уместны для воспроизводства и сегодня. В статье обращается внимание на традиции формирования коллективистского климата в жизнедеятельности студенческих сообществ, необходимость сопряжения всего процесса личностного и профессионального становления специалистов с практической работой студентов с подростками и юношеством. В этом плане автор акцентирует внимание на роли крупных научно-методических центров в тиражировании передового опыта социального воспитания детей и молодежи, относя к таким центрам «Артек», «Орленок», «Комсорг». В статье автор особо подчеркивает уникальность сопряжения истории и педагогики в подготовке специалистов для работы с подростковыми, молодежными общественными организациями и объединениями.

**Ключевые слова:** история отечественного образования, педагогика высшей школы, социальная педагогика, социальная психология, социальное воспитание, профессиональное педагогическое образование, историко-педагогические факультеты в СССР, теория и методика пионерской и комсомольской работы.

**Для цитирования:** Репринцев А.В. Традиции и опыт профессиональной подготовки педагогических кадров для системы социального воспитания детей и молодежи во второй половине XX в.: опыт осмысления и интерпретации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 10–22. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-10-22>

## TRADITIONS AND EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGIC PERSONNEL FOR THE SYSTEM OF SOCIAL UPBRINGING OF CHILDREN AND YOUTH IN THE SECOND HALF OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY: EXPERIENCE OF COMPREHENSION AND INTERPRETATION

Alexander V. Reprintsev, Doctor of Pedagogic Sciences, Kursk State University, Kursk, Russia, reprintsev@mail.ru

**Abstract.** The author of the article turns to the socio-pedagogic and psychological analysis of the process of formation and development of historical and pedagogic faculties in the system of higher professional pedagogic education in the USSR in the second half of the 20<sup>th</sup> century. In terms of the creation and life of the Faculty of History and Pedagogy at Kursk State Pedagogic Institute, the author shows the most characteristic tendencies repeated in the fate of such faculties in Kostroma, Voronezh, Chelyabinsk, Novosibirsk. The author shows the role of Lev Umanskiy and Anatoliy Lutoshkin, who formed a unique experience of professional education, laid the tradition of combining advanced science and professional psychological and pedagogic education, focused on training specialists for working with children's and youth public organisations. The author characterises the life activity of the faculties of history and education in the 1960s-90s, shows the complex and contradictory processes of the growing ideological crisis, as a result of which adolescent and youth organisations ceased their activities and announced their dissolution. The author believes that the need for training specialists in working with youth has not disappeared today; many of the ideas and experience on which the training of such specialists in the USSR was built are quite appropriate for reproduction today. The author draws attention to the traditions of the formation of a collectivist climate in the life of student communities, the need to combine the entire process of personal and professional development of specialists with the practical work of students with adolescents and youth. In this regard, the author focuses on the role of large scientific and methodological centres in replicating the advanced experience of social upbringing of children and youth, referring to such centres as "Artek", "Orlyonok" (Eaglet), "Komsorg". In the article, the author emphasises the uniqueness of the interface between history and pedagogy in training specialists for working with teenagers and youth public organisations and associations.

**Keywords:** history of Russian education, pedagogy of higher education, social pedagogy, social psychology, social upbringing, professional pedagogic education, Soviet historical and pedagogic faculties, theory and methodology of Young Pioneer and Komsomol work.

**For citation:** Reprintsev A.V. Traditions and experience of professional training of pedagogic personnel for the system of social upbringing of children and youth in the second half of the 20<sup>th</sup> century: experience of comprehension and interpretation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 10–22. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-10-22>

Начало 60-х годов стало важным рубежом в общественной жизни страны и целого поколения. Этот рубеж был ознаменован первым искусственным спутником земли, строительством крупных гидроэлектростанций и освоением целины, Всемирным фестивалем молодежи и студентов в Москве, полетом человека в космос – эти события стали действительно важными приметами эпохи, в которых отразился высокий уровень образования и воспитания советской молодежи. Это время «политической оттепели» – так обычно называют период конца 50-х – начала 60-х гг. XX в., что выражалась не столько в «разморозке» социальных отношений, сколько в невероятном общественном подъеме, пробудившем высочайший всплеск социальной активности в обществе. В эти же годы заметно внимание общества к воспитанию детей и молодежи, активизация деятельности пионерии и комсомола. Массовый энтузиазм молодежи требовал грамотных и опытных наставников, деятельность которых была бы сосредоточена на вопросах социального воспи-

тания молодого поколения. С начала 60-х годов развертывается система подготовки пионерских вожатых из числа энергичных, деятельных комсомольских активистов, которые проходили подготовку в целом ряде педагогических вузов страны. Как правило, такая подготовка осуществлялась при исторических факультетах педвузов, где была возможность реализовать программы краткосрочных курсов для старших пионерских вожатых. Позже, в середине 60-х годов, этот опыт и станет основой для создания историко-педагогических факультетов в базовых педагогических институтах страны.

В истории историко-педагогических факультетов (а они существовали фактически всего 30 лет, с 1966 по 1996 год) отчетливо просматриваются несколько характерных этапов: первый этап – 1966–1971 гг. – этап становления и отработки содержания (преимущественно психолого-педагогического); второй этап – 1972–1984 гг. – период устойчивого функционирования; третий этап – 1985–1991 гг. – этап нарастания кризисных явлений (завершается

XXII чрезвычайным съездом комсомола, посчитавшим историческую роль комсомола исчерпанной и объявившим о самороспуске организации); четвертый этап – 1991–1996 гг. – этап завершения деятельности историко-педагогических факультетов, их преобразования в новых общественно-политических условиях в традиционные исторические факультеты.

Растущее внимание государства к вопросам воспитания в 60-е годы выразилось и в серьезных изменениях организации школьной жизни, кадровом укреплении организации воспитательной работы с подростками и юношеством. В этих целях, сначала в порядке эксперимента, в целом ряде школ в разных уголках СССР вводится в штатное расписание новая должность – организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы, смысл деятельности которого состоял в интеграции усилий всех субъектов социального воспитания в целостную и сбалансированную систему работы с детьми и молодежью всех возрастов [Вульф: 18]. Эксперимент показал не только острую необходимость в таких специалистах, но и отсутствие в системе профессионального педагогического образования специализированных факультетов, которые могли бы таких организаторов работы с детьми и молодежью готовить. Знаменитое выражение вождя «кадры решают все» очень точно характеризует и возникшую ситуацию с дефицитом профессиональных организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы. Такие факультеты в порядке эксперимента было решено открыть в нескольких педагогических вузах. Так в 1966 году появились первые факультеты в нескольких педагогических институтах страны, где был осуществлен набор студентов на 1-й курс по новой специальности – «история и педагогика» и началась подготовка специалистов по воспитательной работе с детьми и молодежью. Первый выпуск молодых специалистов с присвоением квалификации «учитель истории, обществоведения, методист пионерской и комсомольской работы» в Курске состоялся в июне 1971 года.

Почему именно исторические факультеты получили дополнение «педагогический» и стали называться историко-педагогическими факультетами? Знакомство с учебными планами историко-педагогических факультетов (а учебные планы были разработаны Министерством просвещения, они демонстрируют тщательную проработку всех аспектов содержания профессионального образования, выверенную логику становления личности специалиста, включение в содержание образования большого количества серьезных гуманитарных дисциплин, ориентированных на подготовку студентов к работе с большой массой детей и молодежи) показывает: студенты получали суммарный объем психолого-педагогических

знаний, превосходивший все другие специальности в 5–6 раз! В содержание профессиональной подготовки организаторов внеклассной и внешкольной работы были включены объемные дисциплины, разнообразные и продолжительные практики, которых не было ни у каких других факультетов и специальностей.

Союз истории и педагогики был вполне оправдан: масштабный общекультурный кругозор, широта социально-политических представлений и взглядов, понимание социально-культурных и исторических процессов, закономерностей исторического развития общества, владение представлениями о внешней и внутренней политике, готовность к общественной работе, высокая социальная активность студентов-историков органично совпадала с сутью деятельности организатора воспитательной работы с детьми и молодежью, необходимостью взаимодействия с общественными организациями и объединениями, идейно-политической привязкой историков к пропагандистской работе, развитию общественно-политической активности молодежи [Булатников: 5–10; Ходусов: 38–39; Шакурова: 40–42].

Участники эксперимента по введению в школах должности организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы – Б.З. Вульф, Е.П. Белозерцев – много рассказывали о содержании этого масштабного эксперимента, его итогах, а практический опыт их работы оказался вскоре востребован и был материализован в известных книгах, учебниках [Белозерцев: 4; Вульф: 15–20; Педагогика: 32]. Опыт первых организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы позволил лучше понять, на каком содержании образования может быть выстроена целостная система подготовки таких специалистов в условиях педагогических институтов страны. Особое внимание было обращено на внедрение в содержание подготовки специальных дисциплин, позволяющих выстраивать эффективное взаимодействие профессионала-организатора с любой аудиторией, находить решение сложных, конфликтных ситуаций, реализовывать потенциал воспитательного коллектива, понимать законы формирования и влияния общественного мнения, владеть навыками социально-психологического анализа социальной ситуации, разрабатывать и реализовывать программы воспитания на основе интеграции усилий субъектов социально-педагогической среды, обеспечивать их продуктивное взаимодействие и непрерывное влияние на социальное развитие личности школьника. Значительное внимание в содержании профессионального «истпедовского» образования уделялось организации работы с детскими и молодежными общественными организациями – теории и методике пионерской и комсомольской работы. Этот блок в содержании образования был ориентирован на овла-

дение студентами историй становления и развития подростковой и молодежной общественных организаций, обеспечение их самостоятельного, самостоятельного характера, знание возрастной психологии, социальной психологии, психологии общения, накопление практического опыта работы с пионерами и комсомольцами в условиях непрерывной педагогической практики, продолжительных практик в пионерских лагерях, активное освоение передового педагогического опыта (инновации, исходившие от мощных научно-методических центров – «Артека» и «Орленка», идеи и опыт И.П. Иванова, знаменитой ленинградской коммуны – «коммунарская методика» и т. п.). В содержание профессионального образования историко-педагогических факультетов входили курсы детской литературы, русской и мировой литературы, истории международного детского, юношеского и молодежного движения, большой курс истории мировых религий, большие курсы социальной психологии, психологии управления и др. По сути, организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы, выражаясь современным языком, оказывался неким «политтехнологом», моделировавшим общественное мнение, систему отношений в образовательной среде школы и вне школы, обеспечивавшим достижение необходимых воспитательных результатов в социальном, нравственном, общекультурном развитии подростков и юношества.

Важным фактором становления историко-педагогических факультетов в системе профессионального педагогического образования СССР стало создание нескольких островков уникального педагогического опыта – лагерей комсомольского актива школьников «Комсорг», лагерей пионерского актива «Гайдоровец» (в Костроме – «Соколенок»), профильных лагерей актива профессиональных училищ. Эти лагеря создавались почти параллельно с введением должности организатора и созданием историко-педагогических факультетов. В частности, в 1961 году в Курской области Л.И. Уманским, А.Н. Лутошкиным, Е.А. Шаниным был создан областной лагерь комсомольского актива школьников «Комсорг»; чуть позже М.И. Рожковым был создан лагерь комсомольского актива профтехучилищ «Товарищ». В начале 70-х годов, с переездом А.Н. Лутошкина и Л.И. Уманского в Кострому, «Комсорг» был создан и на костромской земле [Встреча с легендой: 14]. Появились такие лагеря в Воронежской, Новосибирской областях – они стали важными учебно-научными и методическими центрами, базовыми экспериментальными площадками кафедр теории и методики пионерской и комсомольской работы, в которых проходили подготовку комсомольские вожаки из комитетов комсомола средних школ, тиражировавших в своих коллективах нормы, ценности, традиции и опыт лагерей

актива. По сути, через традиции и нормы жизни лагерей актива происходила ретрансляция высокой социальной эстетики коллективной жизни в жизнедеятельность первичных коллективов, что обеспечивало ее референтность, привлекательность в среде комсомольцев-школьников, формировало особый мажорный, приподнятый стиль жизни первичных молодежных сообществ. Комсомол обретал характерные черты особой молодежной романтики, особого духа товарищества, коллективизма, социальной активности, ответственности, самостоятельности, подлинной субъектности в организуемой деятельности, возвышавшими личность над обыденностью, индивидуализмом, формировавшими в молодежных коллективах общественную направленность их деятельности, ценностно-ориентационное единство, сплоченность, организованность, социальную идентичность, устойчивое чувство «мы» [Сухоруков: 36–37].

Надо сказать, что параллельно с созданием региональных лагерей актива была создана сеть зональных комсомольских школ, действовавших под крылом ряда крупных ОК ВЛКСМ. В августе 1974 года в Курске была создана зональная комсомольская школа, вовлекая в профессиональное обучение комсомольский актив, производственников, секретарей и сотрудников районных комитетов комсомола, старших пионерских вожатых средних школ из семи областей Центрального Черноземья. Вполне понятно, что руководство зональной школы в лице ее директора Г.Ф. Канаевой и заведующей учебной частью В.В. Ивановой в обеспечении образовательного процесса ориентировались на преподавателей кафедры теории и методики пионерской и комсомольской работы Курского государственного педагогического института. В рамках работы зональной школы и обучения актива осуществлялся обмен опытом работы с различными категориями подростков и молодежи, шло накопление представлений о наиболее важных проблемах в деятельности региональных общественных подростково-молодежных организаций и наиболее эффективных путей их решения. Для преподавателей кафедры теории и методики пионерской и комсомольской работы общение с практически работниками давало мощную информационную подпитку о реальном положении дел в пионерии и комсомоле, позволяло обеспечить реальную связь содержания образования с жизнью, вести анализ возникающих противоречий и совместно с практиками вести поиск путей их разрешения. В центре всей этой масштабной деятельности находились преподаватели кафедры теории и методики пионерской и комсомольской работы. Такая же ситуация складывалась и в других регионах, в которых были созданы подобные историко-педагогические факультеты и специальные кафедры, готовившие методистов пионер-

ской и комсомольской работы. Как показывает опыт работы этих кафедр, их возглавили и формировали кадровый состав увлеченные, яркие личности, хорошо ориентирующиеся в пионерско-комсомольской проблематике, имеющие богатый практический опыт работы с подростками и молодежью. В Курске кафедра теории и методики пионерской и комсомольской работы была создана в 1972 году, объединив усилия психологов, педагогов, бывших известных комсомольских работников. Конечно, главными идейными вдохновителями факультета были Лев Ильич Уманский и Анатолий Николаевич Лутошкин. Они заложили традиции факультета, его наиболее известные формы работы со студентами, органично соединили всю жизнедеятельность факультета с современной наукой, передовым опытом работы с детьми и молодежью. У Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина был огромный опыт организации лагерной жизни молодежи, команда надежных и опытных помощников-аспирантов, исследования которых в разных аспектах были связаны с проблемами психологии организаторской деятельности. Важную эмоционально-психологическую культуру факультета формировал Е.А. Шанин, ставший позже деканом историко-педагогического факультета. Вхождение первокурсников в среду факультета начиналось с первого установочного инструктивно-методического лагеря, в котором каждый новоиспеченный первокурсник знакомился с традициями факультета, его песнями, образом жизни, нормами поведения и отношений. Следует заметить, что формирование такой эстетики факультетской жизни осуществлялось самими учеными-этрами: гимн истпеда был написан Анатолием Николаевичем Лутошкиным и все 50 лет звучит в стенах университета с неизменным уважением и достоинством. Анатолий Николаевич никогда не стеснялся взять в руки баян, выйти к студентам и начать с ними петь традиционные факультетские песни. Лев Ильич Уманский без тени смущения брал пионерский горн и барабан и частенько удивлял студентов техникой игры на пионерских инструментах, подавая пример серьезного отношения к пионерской атрибутике и своей роли в организации жизни воспитанников. В жизнь студентов с первых дней пребывания на факультете органично входили поэзия, живопись, классическая музыка, театр – приобщение студентов к этим видам искусства осуществлял Евгений Алексеевич Шанин. Так зарождались традиционные вечера поэзии, поэтические базары, чтение стихов на «Поэтической площади» факультета. В гости к истпедовцам приезжали Александра Пахмутова и Николай Добронравов, Ян Френкель и Иосиф Кобзон – такие встречи становились Событием для каждого студента. Традиционными стали туристические походы всего факультета с выходом на Тепловские

высоты, к местам самых кровопролитных сражений на Курской дуге, где проводилась традиционная линейка-митинг «Имена – на поверке».

На фоне такой активной жизнедеятельности студенческих групп шел энергичный процесс формирования первичных студенческих коллективов; в них реально появлялось инициативное ядро – актив, органы самоуправления, которые обретали реальный авторитет в студенческих сообществах, оказывали ощутимое влияние на содержание и организацию жизни всего факультета. Это была практическая педагогика и психология в реальном действии: от книжного знания осуществлялся переход в реальную жизнь, в реальные отношения и поведение студентов. Органичным дополнением к традиционным видам жизнедеятельности факультета с полным основанием можно отнести музейные и археологические практики, включенность студентов в настоящие полевые экспедиции ученых Института археологии Академии наук СССР. Студенты, ощутившие опыт археологических экспедиций, стремились вновь и вновь попасть «на раскопки». Вокруг этого возникло множество легенд, песен, анекдотов. Это вполне естественный процесс формирования профессиональной субкультуры сообщества факультета. Не меньший интерес вызывали музейные практики с выездом в крупнейшие музеи страны, погружение в отечественную историю и культуру. Но самыми привлекательными и яркими для студентов были летние педагогические практики. Часть студентов на конкурсной основе, с участием актива факультета, отбирались для работы во Всероссийских лагерях «Артек», «Орленок». Подготовка студентов к работе в этих авторитетных центрах велась на протяжении учебного года, на факультет приезжали руководители этих лагерей, знакомились с будущими вожатыми, рассказывали о традициях лагерей и особенностях предстоящего летнего сезона. Подготовку будущих вожатых вели «старички» – студенты, уже отработавшие несколько сезонов в этих лагерях. Свой собственный ареол славы имели и базовые лагеря факультета – «Комсорг», «Гайдаровец», «Товарищ», появившиеся позже «Чайка», «Дубки», «Вертикаль», «Монолит», «Магистр». Традиция творческих отчетов вожатских коллективов базовых лагерей о завершившемся летнем сезоне стала ежегодной приметой наступления осени. Каждый коллектив стремился показать свои самые интересные наработки и достижения, представить свой опыт, рассказать о проблемах и способах их решения. По сути, такие творческие отчеты оказывались началом подготовки к будущему сезону, а студенты, которым только предстояло отправиться на работу в лагерь, делали свой выбор, сообразуясь с собственными интересами и спецификой каждого из педагогических коллективов. Это очень важный момент личностного

самоопределения, когда будущий педагог-вожатый соотносит практический опыт своих старших коллег и оценивает собственную степень готовности к предстоящей профессиональной деятельности. Вот здесь и возникает основание для оценки Я-идеального и Я-реального, возникает программа саморазвития, обращенная к значимым примерам профессионального мастерства. Есть и еще один важный аспект в творческих отчетах: формирование мотивов саморазвития студентов. У преподавателей не было необходимости «принуждать», заставлять студента осваивать традиционные вожатские функции, учить детские песни и речёвки, осваивать премудрости вожатского мастерства – мотивацию обеспечивали студенты старших курсов, показывая (и убеждая этим) необходимость формирования собственного педагогического багажа знаний, умений, навыков, без которых будет сложно выдержать 21 день в компании динамичных, озорных, смысленных, ироничных воспитанников в лагере. Каждая смена в лагере показывала самому студенту степень его профессиональной готовности, сформированность всего комплекса профессиональных навыков. Лагерь очень быстро проявляет реальную ценность педагога: интересен он детям или не интересен, способен или не способен организовать интересное дело, которое увлечет всех. Лагерь – это важный момент выявления профессиональной готовности вожатого к самостоятельной педагогической деятельности.

Так случилось, что в 1972 году из Курска уехал в Кострому А.Н. Лутошкин, а вслед за ним – и Л.И. Уманский [Басов: 2–3; Кирпичник: 23–26]. Конечно, для факультета их отъезд стал огромной потерей. Но они сделали главное – заложили традиции, вдохнули в жизнь факультета яркие и привлекательные идеи. В 1972 году кафедру теории и методики пионерской и комсомольской работы возглавила кандидат педагогических наук, доцент Валентина Сергеевна Безрукова. В это же время на кафедру пришли работать В.П. Шуменко, Н.Д. Дмитракова, Л.Н. Сви́дерская, В.Н. Бутов. На кафедру пришел и молодой кандидат психологических наук Евгений Алексеевич Шанин – ученик Льва Ильича Уманского, близкий друг Анатолия Николаевича Лутошкина, Евгений Алексеевич не только сохранил традиции своих старших коллег, но и развил их, преумножил, превратил в органичные нормы факультетской жизни. Евгений Алексеевич оставил воспоминания о своих наставниках, коллегах, очень рельефно воссоздал их образы [Шанин: 43]. Став деканом истпеда, Е.А. Шанин 20 лет вел за собой факультет, сохраняя традиции и идеи, заложенные своими учителями. Все студенты факультета с первых дней пребывания в институте включались в жизнь академического хора, ансамблей народного или бального танца, в сту-

денческий театр эстрадных миниатюр. Важно было пройти через любой творческий коллектив, расширить свои способности, чтобы быть интересным детям, своим будущим воспитанникам. Эту позицию разделяли все преподаватели факультета, понимая, что приобщение к культуре – это основа личностного и профессионального развития будущего педагога. Именно поэтому все студенты факультета были знакомы с живописью Чюрлениса, графическими работами Бориса Пророкова «Это не должно повториться!», «Кармен-сюитой» Родиона Щедрина – это были вполне обычные факультетские вечера-погружения в шедевры искусства, приближавшие вчерашних сельских школьников к высочайшим художественным ценностям.

Кафедра активно пополнялась новыми кадрами: на кафедру пришли А.Н. Ходусов, С.Г. Кутепова, Е.Н. Рубцова, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, А.Н. Худин. После отъезда из Курска В.С. Безруковой заведование кафедрой приняла на себя Н.М. Гаджиева. В 70–80-е годы кафедра активно пополнялась молодыми кандидатами наук, возвращавшимися на нее после аспирантуры в НИИ ОПВ АПН СССР. Кафедра заметно пополнилась молодыми кандидатами наук в 90-е годы, когда ею заведовал профессор А.Г. Пашков, – на кафедру пришли его ученики Г.А. Геллер, Л.М. Рышкова, А.В. Поздняков, И.Н. Ванина. Значительно расширились в 80–90-е годы внешние связи факультета: регулярными стали встречи с редколлегиями журналов «Педагогика», «Вожатый», «Воспитание школьников», «Almamater», «Психолого-педагогический поиск», «Известия РАО», «Мир образования – образование в мире»; в Курск приезжали и встречались со студентами истпеда крупные отечественные психологи, педагоги, философы, историки: Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, Б.З. Вульф, В.М. Розин, О.В. Долженко, Е.П. Белозерцев, Н.А. Нарочницкая, Б.М. Шпотов, Ж.Т. Тощенко, Ричард Стайтс, И.И. Фришман, Л.Т. Ретюнских, М.И. Рожков, М.Б. Коваль, М.Е. Кульпединова, М.М. Плоткин – большой отряд известных ученых, каждый из которых достиг самых больших высот в науке, начиная свой путь в профессии с первых учительских шагов в небольших сельских школах, дойдя до вершин большой науки. Такие интенсивные внешние связи с ведущими учеными страны и зарубежья, крупными специалистами в области психологии, педагогики, истории, философии, социологии обеспечивали прочное сопряжение исследовательской деятельности преподавателей и студентов с передовыми идеями и подходами в отечественной науке, а для студенчества служили примером строительства собственной судьбы, выбора дальнейших перспектив своего развития [Воспитательная система: 12; Время и человек: 13; Интеграция: 21; Интеллигенция: 22; Пашков: 29–31; Проблемы: 33].



Судьбы многих выпускников историко-педагогических факультетов оказались тесно связаны с наукой, научным творчеством. Этому способствовала сама атмосфера факультетской жизни, ставшая устойчивой традицией, нормой, определявшей раннюю включенность студента в научно-исследовательскую деятельность, освоение всех тонкостей, всех «секретов» научной «кухни», всех норм и правил творческой лаборатории психолого-педагогического исследования. По сути, это передача исследовательского опыта «из рук в руки»: от научного руководителя – его ученику, преемнику, наследнику. Это очень важная сторона отношений учителя и ученика, включенных в общую, совместную деятельность, в которой рождение идеи, проверка гипотез, отбор инструментария, разработка и реализация программы опытно-экспериментальной работы, обработка массива эмпирических материалов, их анализ и интерпретация, выявление факторов, условий, механизмов реализации идеи, формулирование выводов, подготовка рекомендаций – все эти элементы научного творчества становятся достоянием личного опыта ученика, наследующего идеи и опыт своего учителя. Опыт работы историко-педагогических факультетов показывает, что практика поиска ярких, талантливых студентов и вовлечения их в научно-исследовательскую деятельность, в работу базовых лагерей, образовательных учреждений – вполне характерная, традиционная черта для всех педагогических вузов 70–80 гг. XX в.

Другой весьма характерной чертой деятельности кафедр теории и методики пионерской и комсомольской работы в эти годы стало активное взаимодействие с профильными лабораториями в НИИ общих проблем воспитания АПН СССР. Практически все сотрудники кафедр в Курске, Костроме, Челябинске, Воронеже, Новосибирске обучались в аспирантуре НИИ ОПВ АПН СССР, сотрудничали с институтом, участвовали в исследованиях, проводимых этим институтом [Антонова: 1; Ложникова: 27; Макарова: 28; Система: 34; Соколова: 35]. Это позволяло проводить масштабные диагностические срезы, получать объемную и содержательную информацию о жизни пионерии и комсомола во всех уголках СССР. Серьезной основой в исследовании проблем педагогики и психологии воспитания служили книги Л.И. Уманского, А.Н. Лутошкина, Н.П. Аникеевой, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, Л.Ю. Гордина, В.М. Коротова, Б.Т. Лихачева, Т.Н. Мальковской, И.С. Марьенко, О.С. Богдановой.

Тесное взаимодействие исследователей в столице и в регионах позволяло вести совместные исследования, обмениваться идеями и исследовательской информацией, находить адреса передового педагогического опыта, показывать примеры интересно и перспективно взаимодействия общественных

организаций детей и молодежи с различными субъектами социального воспитания, выявлять и отслеживать важные тенденции и процессы, происходившие в среде подростков и молодежи, прогнозировать развитие негативных явлений. Такое взаимодействие уже в первой половине 80-х гг. стало сигнализировать о назревающем неблагополучии в жизнедеятельности пионерии и комсомола, грядущем кризисе общественных организаций. В частности, в конце 70-х годов вышла коллективная монография «Воспитательная деятельность школьной комсомольской организации» под редакцией М.М. Яценко [Воспитательная деятельность: 11]. Авторы монографии – сотрудники лаборатории педагогики комсомольской работы в школе НИИ ОПВ АПН СССР – открыто говорили о нарастании явлений формализации жизни молодежной организации, обозначали наиболее острые вопросы социально-нравственного развития подростков и юношества, заявляли о неправомерном нарушении школьными учителями самостоятельного характера общественной организации. Понятно, что такие острые и честные заявления ученых свидетельствовали о грядущем неблагополучии в школьном комсомоле, надвигающемся кризисе. Как писал в эти годы Б.З. Вульф, с одной стороны, молодежь явно тяготеет к новому, свежему, незаорганизованному и незаидеологизированному проявлению своей самостоятельности, творчества, активности, а с другой – она все реальнее ощущает внешнее идеологическое, регламентирующее ее жизнедеятельность давление, «рамки», «границы», которые сковывают молодежь, лишают ее инициативы и субъектности в общественной жизни [Вульф: 18].

Противоречия общественной жизни набирали силу. Недолгая горбачевская «перестройка» с ее пресловутыми «ускорением» и «гласностью» окончательно разрушили остатки нравственности в обществе: молодежь особенно была нетерпима к официальным речам, абсолютно не совпадавшим с реальностью. Эти обстоятельства оказывали влияние и на ситуацию в студенческой среде, в которой кризисные явления проявлялись с еще большей остротой. Формализация всей комсомольской жизни проникла и в студенческие коллективы, комсомол быстро терял влияние на молодежь, превращался в один из символов «старого мира». Было сложно говорить со студентами историко-педагогического факультета о принципах деятельности комсомольской организации и пионерии, когда уже было понятно, что комсомол теряет свою привлекательность, пионеры уже не стремятся вступать в организацию. Большая часть дисциплин, традиционно изучавшихся на истпед, вступали в противоречие с реалиями жизни.

С развалом СССР и прекращением деятельности КПСС и ВЛКСМ встала очень серьезная проблема

содержания традиционного истпедовского образования: учебные планы невозможно корректировать «на ходу» – такой план реализуется в течение пяти лет, в нем заложены все дисциплины, все виды учебной работы и их объем, освоение которых служит основанием для присвоения профессиональной квалификации. В студенческой среде началось «брожение», появились стихийные лидеры, которые «от имени студенческих коллективов» стали требовать корректировки учебного плана, изъятия из него части «ненужных» дисциплин. В частности, студенты требовали изъять или заменить «Историю международного детского, юношеского и молодежного движения», «Теорию и методику пионерской и комсомольской работы», «Научный коммунизм», «Историю КПСС». На историко-педагогическом факультете в Курске ситуация дошла до бойкота студентами этих занятий, были поданы в деканат петиции с требованием снять в расписании эти дисциплины, а часы передать на кафедру всеобщей истории или истории России. В случае невыполнения требований студенты объявляли о готовности провести забастовки. Сложно удержать молодежь, особенно когда она организована, сплочена, когда готова солидарно отстаивать свои интересы. Сложные и очень напряженные переговоры с протестующими завершились компромиссом: для историков важно извлекать уроки в том числе из печальных страниц жизнедеятельности общественных организаций и объединений, понимать всю сложность и противоречивость общественно-политических конструкций. События начала 90-х гг. стали отправной точкой в модернизации содержания и организации жизнедеятельности историко-педагогических факультетов, поиска новых вариантов существования в коренным образом изменившихся условиях социальной действительности и экономического уклада. Страна вступила в эпоху «дикого капитализма», наступали «лихие 90-е».

Еще в 1986 году кафедра теории и методики пионерской и комсомольской работы была переименована в кафедру теории и методики воспитания, а в 1998 году – в кафедру социальной педагогики и методики воспитания. Некоторое время факультеты пытались разработать собственные учебные планы («демократизация» позволяла университетам такую вольность, но недолго), пытаясь уйти от прежнего «идеологического» содержания образования, внедрить новые дисциплины. Произошли такие перемены и в жизни курского истпеда: в учебном плане появились объемные курсы психологии, истории мировой литературы, латинского, древнерусского языков, истории мировых религий, истории культуры. Была реализована идея дополнения к базовой специальности «история» новой специальности – «психология», факультет даже сделал несколько таких

выпусков. Но вскоре пришли новые министерские учебные планы, которые фактически остановили местные творческие инициативы. Вскоре объединение двух специальностей и вовсе было запрещено. На этом фактически история историко-педагогического факультета закончилась. Были и субъективные причины коренных изменений на факультете, они были связаны с идеологическими разногласиями руководства вуза и лидеров факультета. Руководство университета тут же поспешило официально переименовать факультет: с 1996 года он стал просто «исторический», без всяких дополнений.

Думается, все изменения, произошедшие в тридцатилетней истории истпедов, вполне объяснимы с точки зрения фундаментальных изменений в жизни всего российского общества. Смена парадигмы воспитания с социально ориентированного типа личности на индивидуалистически ориентированный тип совпадает с изменениями в экономической сфере, в базисе. Надстроечные феномены производны от того, что происходит в фундаментальных, экономических основах общественной жизни. Резкий разворот страны в сторону рыночных отношений, рыночных принципов строительства социального мира сделал традиционное содержание исторического образования (да еще и с мощным психолого-педагогическим наполнением) потенциально опасным для элиты. По этой же причине была свернута деятельность подростковой и молодежной общественных организаций; был взят курс не на интеграцию молодежи, а на ее разобщение. Возникли серьезные идейно-смысловые проблемы и в содержании исторического образования: до сих пор на уровне политического руководства страны возникают (мягко говоря) вопросы к содержанию школьных учебников, к оценке событий и персон нашего общего исторического прошлого. История превращается в сферу острой идеологической борьбы, политического противоборства, в котором очевидные и вполне традиционные черты общинно-коллективистского этоса русской национальной культуры, достижения и успехи советского общества старательно выкорчевываются, подменяются чуждыми и неприемлемыми большинством русских людей ценностями и сомнительными нормами западной культуры. Вся череда «реформ» 90-х гг. XX в. и двадцать лет российской истории в XXI в. свидетельствуют о целенаправленном разрушении традиций отечественного образования и привнесении в национальную систему образования прямых заимствований западных моделей, подходов, технологий. Наивность лидеров отечественного образования (а возможно, и вполне осознанные деяния), поверивших в открытость европейского образовательного пространства, в унификацию национальных образовательных систем, в угоду западным кураторам подписавших «Болонскую дек-

ларацию», внедривших «двухуровневую систему профессиональной подготовки в вузах, превративших аспирантуру в ступень профессионального образования, внедривших ОГЭ и ЕГЭ, наплодивших частные университеты почти в каждом российском селе, превративших образование в товар, в услугу, предельно девальвировавших статус учителя и ценность учительского труда, низведших его до уровня «хобби», привела к уничтожению лучшего образования в мире, обеспечившего мощный интеллектуальный и духовный прорыв нашей страны в XX в., ее статус мирового лидера.

Сегодня заметны попытки реанимировать подростковые и молодежные общественные организации, создать некое подобие пионерии и комсомола. Но эти попытки носят явно декоративный характер, за ними нет идеи, на которой такие объединения могли бы быть выстроены. Попытки выдать в качестве такой идеи патриотизм представляются сомнительными, поскольку патриотизм в сознании подростка и юноши может возникнуть лишь тогда, когда он, взрослея, ощущает (как материнскую!) любовь и заботу Родины, когда эта любовь материализуется в твердой уверенности взрослеющего человека в завтрашнем дне, когда его будущее гарантировано, а таланты и способности востребованы Родиной. Патриотизм – не цель, а результат социального воспитания. Патриотизм – это ответная любовь юного гражданина к своей стране, своему народу, своей культуре, ощущение гордости за свою страну, за свою принадлежность к ней. Это чувство появляется в душе человека не в результате массовых и зрелищных акций, не в результате победы спортивной команды, а в результате осознания личностью невозможности жить без Родины, без взаимной заботы о ней. Попытки возродить пионеррию и комсомол, создать РДШ, Юнармию – все они нуждаются в грамотных педагогах-руководителях. Прежде кадры для работы с детскими и молодежными общественными организациями готовили профильные факультеты педагогических вузов. Однако уже четверть века этих факультетов нет, кафедры расформированы, опыт профессиональной подготовки таких лидеров утрачен. Да и сама «рыночная действительность» не очень работает на консолидацию, идейное сплочение подростков и юношества, их объединение на конкретной идейной основе. А отсутствие идеи невозможно заменить никакими красивыми лозунгами и призывами. В обществе, в котором единственной ценностью стали деньги, подростки и молодежь объединяются только на основе взаимной выгоды, прагматического расчета, целесообразности, пользы. В обществе, в котором подростки и юношество не видят справедливости, равенства, подлинного товарищества, истинного братства, сложно (да и невозможно) искусственно объединить в сплоченную социальную

общность. Равенство необходимо в среде взрослых, во всем обществе. Мир детей – это отражение мира взрослых. Возвращение социального мира к традиционным нормам и ценностям русской национальной культуры, к общинно-коллективистскому этосу позволит детям ощутить, осознать преимущества сплоченного, солидарного бытия, радость истинного братства, товарищества. Тогда появится внутренняя психологическая основа – тяга ребенка к объединению с другими детьми, появятся все характерные элементы эстетики, романтики пионерской и комсомольской жизни, которые наполнят время отрочества и юности яркими красками, привнесут общественный смысл, пользу в дела и заботы детей, ощущение радости и счастья от творения добра и красоты в социальной действительности.

### Список литературы

*Антонова Ю.Г.* Деятельность школьной комсомольской организации по формированию у старшеклассников непримиримости к нарушениям норм нравственности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.

*Басов Н.Ф., Басова В.М., Тимонин А.И.* Возникновение и становление Костромского института педагогики и психологии // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. Т. 13, № 5. С. 5–11.

*Басов Н.Ф., Кирпичник А.Г., Рассадин Н.М.* Феномен пионерфака: (К 45-летию историко-педагогического факультета КГПИ) // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007а. Т. 13, № 1. С. 97–102.

*Белозерцев Е.П.* Моя образовательная лестница. М., 2020. 512 с.

*Булатников И.Е.* Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психолого-педагогический поиск. 2009. № 2 (9). С. 148–163.

*Булатников И.Е.* Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения студентов ССУЗов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 4 (16). С. 148–157.

*Булатников И.Е.* Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 79–90.

*Булатников И.Е.* Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 146–152.

*Булатников И.Е.* Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 4 (24). С. 23–35.

*Булатников И.Е., Репринцев А.В.* Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 22. С. 19–34.

Воспитательная деятельность школьной комсомольской организации / под ред. М.М. Яценко. М., 1978.

Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления / под ред. А.В. Репринцева. Курск, 2002.

Время и человек в зеркале гуманитарных исследований: в 2 т. / под ред. А.В. Репринцева. Курск, 2003. Т. 1. 496 с.; Т. 2. 488 с.

Встреча с Легендой. Анатолий Кирпичник. URL: <https://incamp.ru/blog/vstrecha-s-legendoj-anatolij-kirpichnik/>

*Вульффов Б.З.* Школьная комсомольская организация в системе воспитания личности старшеклассника: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1989.

*Вульффов Б.З.* Школьный комсомол. М., 1961. 32 с.

*Вульффов Б.З., Иванов В.Д.* Комсомол. Учитель. Ученик: Вопросы, ответы, размышления. М., 1989. 144 с.

*Вульффов Б.З., Поташиник М.М.* Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы. М., 1983. 208 с.

*Вульффов Б.З., Семенов В.Д.* Школа и социальная среда: взаимодействие. М., 1994.

*Вульффов Б.З., Хозе С.Е.* Педагогика и комсомольцы-школьники: творческий союз: кн. для учителя. М., 1987. 208 с.

Интеграция воспитательных усилий школы и социальной среды в условиях СПК / под ред. А.В. Репринцева. Курск, 1991. 120 с.

Интеллигенция в потоке времени: размышления и судьбы / под ред. А.В. Репринцева. Курск, 2004. 360 с.

*Кирпичник А.Г.* Истоки: к 45-летию костромского областного лагеря старшеклассников «Комсорг» имени А.Н. Лутошкина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 4. С. 229–231.

*Кирпичник А.Г.* Научная школа психологии в костромском государственном университете: семидесятые-восьмидесятые годы XX века // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 1. С. 253–256.

*Кирпичник А.Г.* Психология и педагогика социального воспитания в творческом наследии А.Н. Лутошкина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2006. Т. 12. № 1. С. 194–199.

*Кирпичник А.Г., Ижицкий В.П.* Летние объединения старшеклассников. М., 1984.

*Ложникова Н.А.* Формирование творческого стиля взаимоотношений педагогов и старшеклассников в воспитательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.

*Макарова М.В.* Нравственное формирование личности комсомольца-организатора: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.

*Пашков А.Г.* Воспитательная деятельность в контексте системного подхода // Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве: сб. ст. к 100-летию академика РАО Л.И. Новиковой. М., 2018. С. 461–472.

*Пашков А.Г., Репринцев А.В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся в клубной деятельности. Курск, 2018а.

*Пашков А.Г., Репринцев А.В.* Труд в системе средств социального развития личности: монография. Курск, 2019. 428 с.

Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1983.

Проблемы профессионального воспитания будущего учителя: теория и опыт / под ред. А.В. Репринцева. Курск, 2000. 268 с.

Система комсомольской работы в школе / под ред. Б.З. Вульфова, М.М. Яценко. М., 1982.

*Соколова Н.А.* Историко-педагогический анализ развития системы дополнительного образования детей в России // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 9. С. 102–106.

*Сухоруков И.С.* Проблемы подготовки будущих педагогов-психологов к процессу формирования этнокультурной идентичности подростков и молодежи // Инновации и качество профессионального образования: сб. ст. Казань, 2021. С. 136–140.

*Сухоруков И.С.* Развитие этнокультурной идентичности подростков и юношества как условие возрождения духовно-нравственных основ российского общества // Новая парадигма организационного управления в условиях вызовов XXI века (к 95-летию Л.И. Уманского): монографические материалы Всероссийского симпозиума. 2016. С. 230–240.

*Ходусов А.Н.* Генезис отечественной парадигмы, теории и методологии профессионального педагогического образования в период XX – начала XXI века // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского гос. ун-та. 2018. № 3 (47). С. 83–90.

*Ходусов А.Н.* Педагогика студенческого самоуправления. Курск, 2021.

Шакурова М.В. Идеи Л.И. Новиковой в контексте феноменологии воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 4 (52). С. 23–34.

Шакурова М.В. Культура образовательной организации в контексте теории воспитательных систем // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2018а. № 1 (278). С. 48–51.

Шакурова М.В. Особенности формирования в вузе профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16, № 3. С. 362–374.

Шанин Е.А. Смоленский лен. Курск, 2019.

### References

Antonova Ju.G. *Dejatel'nost' shkol'noj komsomol'skoj organizacii po formirovaniju u starsheklassnikov neprimirivosti k narushenijam norm npravstvennosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The activities of the school Komsomol organization in the formation of high school students intolerance to violations of moral norms: abstract of the thesis. dis. ... Cand. ped. sciences]. Moscow, 1989. (In Russ.)

Basov N.F., Basova V.M., Timonin A.I. *Vozniknovenie i stanovlenie Kostromskogo istpeda i institute pedagogiki i psihologii* [The emergence and formation of the Kostroma istpeda and the Institute of Pedagogy and Psychology]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'najarabota. Juvenologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics], 2007, vol. 13/5, pp. 5–11. (In Russ.)

Basov N.F., Kirpichnik A.G., Rassadin N.M. *Fenomen pionerfaka: (K 45-letiju istoriko-pedagogicheskogo fakul'teta KGPI)* [Pioneer Faculty Phenomenon: (To the 45th Anniversary of the Faculty of History and Pedagogy of KSPI)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'najarabota. Juvenologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics], 2007, vol. 13/1, pp. 97–102. (In Russ.)

Belozercev E.P. *Moja obrazovatel'naja lestvica* [My upbringing ladder]. Moscow, 2020, 512 p. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Vospitatel'naja sistema obrazovatel'nogo uchrezhdenija kak factor razvitiya social'noj i professional'noj otvetstvennosti budushhix specialistov* [The upbringing system of educational institution as a factor in the development of social and professional responsibility of future specialists]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and pedagogical search], 2009, vol. 2 (9), pp. 148–163. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Destrukcija moral'nogo soznaniya sovremennogo rossijskogo obshhestva kak problema teorii i praktiki social'nogo vospitanija molodezhi* [Destruction of the moral consciousness of modern Russian society as a problem of the theory and practice of social upbringing of youth]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kostroma State University], 2012, vol. 18/1-1, pp. 146–152. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Problemy i tendencii formirovaniya otvetstvennogo otnoshenija studentov SSUZov k professional'noj dejatel'nosti v massovoj praktike social'nogo vospitanija: trevozhnye tendencyi i vektory nadezhdy* [Problems and tendencies of the formation of a responsible attitude of students of secondary specialized upbringing institutions to professional activity in the mass practice of social upbringing: alarming tendencies and vectors of hope]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and pedagogical search], 2010, vol. 4 (16), pp. 148–157. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Razvitie sistemy npravstvennyh cennostej molodezhi v uslovijah krizisa kul'tury: dialektika vechnogo i vremennogo* [Development of the system of moral values of youth in the context of a cultural crisis: the dialectic of the eternal and the temporary]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and pedagogical search], 2012, vol. 4 (24), pp. 23–35. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Social'no-npravstvennoe vospitanie studenchestva v kontekste formirovaniya predstavlenij molodezhi o social'noj svobode i otvetstvennosti lichnosti* [Social and moral upbringing of students in the context of the formation of young people's ideas about social freedom and responsibility of the individual]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and pedagogical search], 2011, vol. 1 (17), pp. 79–90. (In Russ.)

Bulatnikov I.E., Reprincev A.V. *Sistemnaja metodologija v kontekste poiska optimal'noj modeli reformirovaniya rossijskogo oobrazovaniya* [System methodology in the context of the search for the optimal model of reforming Russian upbringing]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and pedagogical search], 2012, vol. 22, pp. 19–34. (In Russ.)

*Vospitatel'naja dejatel'nost' shkol'noj komsomol'skoj organizacii* [upbringing activities of the school Komsomol organization], ed. by M.M. Yaschenko. Moscow, 1978. (In Russ.)

*Vospitatel'naja sistema pedagogicheskogo vuza: problem stanovlenija* [The upbringing system of a pedagogical university: problems of formation], ed. by A.V. Reprintsev. Kursk, 2002. (In Russ.)

*Vremja i chelovek v zerkale gumanitarnykh issledovanij*: in 2 vols. [Time and Man in the Mirror of Humanitarian Research], ed. by A.V. Reprintsev. Kursk, 2003, vol. 1, 496 p.; vol. 2, 488 p. (In Russ.)

*Vstrecha s Legendoj. Anatolij Kirpichnik* [Meeting with the Legend. Anatoly Kirpichnik]. URL: <https://in->

camp.ru/blog/vstrecha-s-legendoj-anatolij-kirpichnik/ (In Russ.)

Vul'fov B.Z. *Shkol'naja komsomol'skaja organizacija v sisteme vospitaniya lichnosti starsheklassnika*: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk [School Komsomol organization in the system of upbringing the personality of high school students: abstract of the thesis. dis. ... Dr. ped. sciences]. Moscow, 1989. (In Russ.)

Vul'fov B.Z. *Shkol'nyj komsomol* [School Komsomol]. Moscow, 1961, 32 p. (In Russ.)

Vul'fov B.Z., Ivanov V.D. *Komsomol. Uchitel'. Uchenik: Voprosy, otvety, razmyshlenija* [Komsomol. Teacher. Disciple: Questions, Answers, Reflections]. Moscow, 1989, 144 p. (In Russ.)

Vul'fov B.Z., Potashnik M.M. *Organizator vneklassnoji vneshkol'noj vospitatel'noj raboty* [Organizer of extracurricular and extracurricular upbringing work]. Moscow, 1983, 208 p. (In Russ.)

Vul'fov B.Z., Semenov V.D. *Shkola i social'naja sreda: vzaimodejstvie* [School and social environment: interaction]. Moscow, 1994. (In Russ.)

Vul'fov B.Z., Hoze S.E. *Pedagogika i komsomol'cyshkol'niki: tvorcheskij sojuz: kn. dljauchitelja* [Pedagogy and Komsomol schoolchildren: creative union: book for teacher]. Moscow, 1987, 208 p. (In Russ.)

*Integracija vospitatel'nyh usilij shkoly i social'noj sredy v uslovijah SPK* [Integration of upbringing efforts of the school and the social environment in the conditions of the SPC], ed. by A.V. Reprintsev. Kursk, 1991, 120 p. (In Russ.)

*Intelligencija v potokevremeni: razmyshlenija i sud'b* [Intelligentsia in the flow of time: reflections and destinies: Interuniversity collection of scientific papers], ed. by A.V. Reprintsev. Kursk, 2004, 360 p. (In Russ.)

Kirpichnik A.G. *Istoki: k 45-letiju kostromskogo oblastnogo lagerja starsheklassnikov "Komsorg" imeni A.N. Lutoshkina* [Origins: to the 45th anniversary of the Kostroma regional camp of high school students "Komsorg" named after A.N. Lutoshkin]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23/ 4, pp. 229–231. (In Russ.)

Kirpichnik A.G. *Nauchnaja shkola psihologii v kostromskom gosudarstvennom universitete: semidesjatyevos'midesjatyje gody XX veka* [Scientific School of Psychology at Kostroma State University: seventies-eighties of the twentieth century]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 25/1, pp. 253–256. (In Russ.)

Kirpichnik A.G. *Psihologija i pedagogika social'nogo vospitaniya v tvorcheskome nasledii A.N. Lutoshkina* [Psychology and pedagogy of social upbringing in the crea-

tive heritage of A.N. Lutoshkin]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2006, vol. 12/1, pp. 194–199. (In Russ.)

Kirpichnik A.G., Izhickij V.P. *Letnie ob"edinenij starsheklassnikov* [Summer associations of high school students]. Moscow, 1984. (In Russ.)

Lozhnikova N.A. *Formirovanie tvorcheskogo stilja vzaimootnoshenij pedagogov i starsheklassnikov v vospitatel'nom processe*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of a creative style in the relationship between teachers and high school students in the upbringing process: author. dis. ... Cand. ped. sciences]. Moscow, 1986. (In Russ.)

Makarova M.V. *Nravstvennoe formirovanie lichnosti komsomol'ca-organizatora*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Moral formation of the personality of the Komsomol organizer: author. dis. ... Cand. ped. sciences]. Moscow, 1987. (In Russ.)

Pashkov A.G. *Vospitatel'naja dejatel'nost' v kontekste sistemnogo podhoda* [upbringing activities in the context of a systems approach]. *Sistemnyjpodhod v vospitanii: razvitie vo vremeni i prostranstve: sb. st. k 100-letiju akademika RAO L.I. Novikovej* [A systematic approach to upbringing: development in time and space: sat. st. to the 100th anniversary of the academician of the Russian Academy of upbringing L.I. Novikova]. Moscow, 2018, pp. 461–472. (In Russ.)

Pashkov A.G., Reprincev A.V. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredelenija uchashhihsja v klubnoj dejatel'nosti* [Psychological and pedagogical support of professional self-determination of students in club activities]. Kursk, 2018. (In Russ.)

Pashkov A.G., Reprincev A.V. *Trud v sisteme sredstv social'nogo razvitiya lichnosti*. Monografija. [Labor in the system of means of social development of the individual. Monograph]. Kursk, 2019, 428 p. (In Russ.)

*Pedagogika* / Pod red. Ju. K. Babanskogo. [Pedagogy / Ed. Yu. K. Babanskiy]. Moscow, 1983. (In Russ.)

*Problemy professional'nogo vospitaniya budushhego uchitelja: teorijaiopyt* [Problems of professional upbringing of the future teacher: theory and experience], ed. by A.V. Reprintsev. Kursk, 2000, 268 p. (In Russ.)

*Sistema komsomol'skoj raboty v shkole* [The system of Komsomol work at school], ed. by B.Z. Vulfov, M.M. Yaschenko. Moscow, 1982. (In Russ.)

Sokolova N.A. *Istoriko-pedagogicheskij analiz razvitiya sistemy dopolnitel'nogo obrazovanija detej v Rossii* [Historical and pedagogical analysis of the development of the system of additional education for children in Russia]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2015, vol. 9, pp. 102–106. (In Russ.)

Suhorukov I.S. *Problemy podgotovki budushhih pedagogov-psihologov k processu formirovaniya jetnokul'turnoj identichnosti podrostkov i molodjozhi* [Problems of training future upbringing psychologists for the process of forming the ethnocultural identity of adolescents and youth]. *Innovacii i kachestvo professional'nogo obrazovaniya: sb. st.* [Innovation and the quality of vocational education. Sat. st.]. Kazan', 2021, pp. 136–140. (In Russ.)

Suhorukov I.S. *Razvitie jetnokul'turnoj identichnosti podrostkov i junoshstva kak uslovie vozrozhdenija duhovno-nravstvennyh osnov rossijskogo obshhestva* [Development of the ethnocultural identity of adolescents and youth as a condition for the revival of the spiritual and moral foundations of Russian society]. *Novaja paradigma organizacionnogo upravlenija v uslovijah vyzovov XXI veka (k 95-letiju L.I. Umanskogo): monograficheskie materialy Vserossijskogo simpoziuma* [A new paradigm of organizational management in the face of challenges of the XXI century (to the 95th anniversary of L.I. Uman'sky): monographic materials of the All-Russian symposium], 2016, pp. 230–240. (In Russ.)

Hodusov A.N. *Genezis otechestvennoj paradigmy, teorii i metodologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v period XX - nachala XXI veka* [The genesis of the Russian paradigm, theory and methodology of professional pedagogical education in the period of the XX - early XXI century]. *Uchenye zapiski. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scholarly notes. Electronic scientific journal of Kursk State University], 2018, vol. 3 (47), pp. 83–90. (In Russ.)

Hodusov A.N. *Pedagogika studencheskogo samoupravlenija* [Student self-government pedagogy]. Kursk, 2021. (In Russ.)

Shakurova M.V., Idei L.I. *Novikovej v kontekste fenomenologii vospitaniya* [The ideas of L.I. Novikova in the context of the phenomenology of upbringing]. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2018, vol. 1/4 (52), pp. 23–34. (In Russ.)

Shakurova M.V. *Kul'tura obrazovatel'noj organizacii v kontekste teorii vospitatel'nyh sistem* [The culture of the educational organization in the context of the theory of upbringing systems]. *Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Izvestiya Voronezh State Pedagogical University], 2018, vol. 1 (278), pp. 48–51. (In Russ.)

Shakurova M.V. *Osobennosti formirovaniya v vuzе professional'noj sub"ektnosti budushhego uchitelja kak vospitatelja* [Features of the formation of the professional subjectivity of the future teacher as an educator at the university]. *Obrazovanie i samorazvitie* [upbringing and self-development], 2021, vol. 16/3, pp. 362–374. (In Russ.)

Shanin E.A. *Smolenskij len* [Smolensk flax]. Kursk, 2019. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 02.11.2021; одобрена после рецензирования 19.11.2021; принята к публикации 21.11.2021.*

*The article was submitted 02.11.2021; approved after reviewing 19.11.2021; accepted for publication 21.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 23–29. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 23–29.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-23-29>

## ПОРТРЕТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ ВОРОНЕЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

**Шакурова Марина Викторовна**, доктор педагогических наук, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия, [shakurova@mail.ru](mailto:shakurova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>

**Паничева Эмма Викторовна**, кандидат педагогических наук, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия, [panicheva41@mail.ru](mailto:panicheva41@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9693-171X>

**Реушенко Анастасия Александровна**, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия, [10ter33@mail.ru](mailto:10ter33@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8744-5077>

**Аннотация.** В статье иллюстрируется возможность использования метода портретирования для описания сложноструктурированного объекта, которым является факультет в динамике его становления и развития до этапа перепрофилирования. Предложено описание историко-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического института. В качестве аспектов портретирования использованы стратификационный (изменения в статусе, структуре, направлениях деятельности) и самоидентификационный (оценка отдельных видов активности ее участниками). Самоидентификационный аспект раскрывается, прежде всего, через авторскую позицию: Эмма Викторовна Паничева – один из основателей факультета, длительные годы возглавлявшая профильную кафедру; Марина Викторовна Шакурова – выпускница историко-педагогического факультета ВГПИ 1985 г. Требуемая целостность образа на фоне постоянной стратификационной динамики удерживается глубинными ценностными смыслами, сквозными смысложизненными задачами, пониманием роли личности. В основу портрета факультета положена история замысла явления (создание пионерских факультетов в начале 1960-х гг.), фрагменты хронологии существования историко-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического института (три этапа: пионерский факультет, историко-педагогический факультет, исторический факультет с профилем подготовки «история – воспитательная работа»), описание роли деканата и профильной кафедры (кафедры теории и методики пионерской и комсомольской работы, позднее – кафедры теории и методики воспитательной работы).

**Ключевые слова:** метод портретирования, историко-педагогический факультет, пионерская и комсомольская работа, воспитательная работа.

**Для цитирования:** Шакурова М.В., Паничева Э.В., Реушенко А.А. Портретирование педагогического опыта: историко-педагогический факультет Воронежского государственного педагогического института // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 23–29. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-23-29>

Research Article

## PORTRAYING PEDAGOGIC EXPERIENCE: FACULTY OF HISTORY-PEDAGOGY OF VORONEZH STATE PEDAGOGIC INSTITUTE

**Marina V. Shakurova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, [shakurova@mail.ru](mailto:shakurova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4757-8750>

**Emma V. Panicheva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, [panicheva41@mail.ru](mailto:panicheva41@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9693-171X>

**Anastasia A. Reushenko**, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, [10ter33@mail.ru](mailto:10ter33@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8744-5077>

**Abstract.** The article illustrates the possibility of using the portraiture method to describe a complex structured object – a faculty in the dynamics of its formation and development to the stage of reprofiling. The description of the Historical-Pedagogic Faculty of Voronezh State Pedagogic Institute is proposed. Stratification (changes in status, structure, areas of activity) and self-identification (assessment of certain types of activity by its participants) were



used as aspects of portraiture. The self-identification aspect is revealed, first of all, through the author's position: Emma V. Panicheva is one of the founders of the faculty, who headed the profile department for a long time; Marina V. Shakurova graduated from the Historical and Pedagogic Faculty of Voronezh State Pedagogic Institute in 1985. The required integrity of the image against the background of constant stratification dynamics is maintained by deep value meanings, end-to-end life tasks, understanding of the role of the individual. The portrait of the faculty is based on the history of the concept of the phenomenon (the creation of Young Pioneer faculties in the early 1960s), fragments of the chronology of the existence of the Historical-Pedagogic Faculty of Voronezh State Pedagogic Institute (three stages – Young Pioneer faculty, the Historical-Pedagogic Faculty, the historical faculty with the profile of training “history – upbringing work”), a description of the role of the dean's office and the profile department (the department of theory and methodology of Young Pioneer and Komsomol work; later, the department of theory and methodology of upbringing work).

**Keywords:** method of portraiture, Faculty of History-Pedagogy, Young Pioneer and Komsomol work, upbringing work.

**For citation:** Shakurova M.V., Panicheva E.V., Reushenko A.A. Portraying pedagogic experience: Faculty of History-Pedagogy of Voronezh State Pedagogic Institute. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 23–29. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-23-29>

Современная отечественная система высшего профессионального образования переживает активные трансформации, обусловленные кардинальными изменениями в связи с многочисленными вызовами и рисками современной научно-технической и социокультурной ситуации развития общества и государства. Одним из векторов, четко обозначившемся после вступления в законную силу Федерального закона от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся», стала интенсификация государственной активности в сфере воспитания. Анализ событий, происходящих вслед за утверждением Примерной рабочей программы воспитания и размещением в открытом интернет-пространстве «Методических рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования», подтверждает нацеленность на возврат глубинных воспитательных практик в систему образования, модернизацию высшего педагогического образования, обеспечивающего необходимый кадровый ресурс для решения поставленных задач. В истории отечественного высшего образования уже был аналогичный период, ярким маркером которого выступает опыт создания и деятельности историко-педагогических факультетов.

Для осмысления опыта могут быть использованы различные качественные методы педагогического исследования. Значительным потенциалом, на наш взгляд, обладает метод портретирования, распространенный в отечественной гуманитаристике (лингвистическое портретирование, семантическое портретирование, контент-аналитическое портретирование, социокультурное портретирование и т. п.), встречающийся и в науках об образовании. Сознательно ста-

раясь избежать метафоричности в описании этого метода, уточним ряд его существенных характеристик. Данный метод предполагает обращение к символам, смыслу, сочетанию изображения и его восприятия, целостной передаче не только внешнего рисунка действительности, но и того, что называют «душой» явления или объекта (советский культуролог Н.П. Анциферов контекстно характеризует психологию города, или его «душу», как «исторически сложившееся единство всех элементов, составляющих городской организм как конкретную индивидуальность» [Анциферов: 23]). В культурологическом портретировании объединяются «аксиологический, историко-культурный и семиотический компоненты», подчеркиваются как обязательные позиции «субъективная оценка разных сторон» описываемой реальности при сохранении «сходства с подлинником», «отражение нрава, сущности изображенного и его моральных ценностей» в динамике, передача «сущности главного действующего лица в условиях объективной действительности» [Евменова: 97]. Портрет как отображение в единстве визуальной и духовно-смысловой сторон объекта передает и многообразные черты социокультурной реальности, что демонстрирует социальное портретирование, сочетающее стратификационные (включая ценностные характеристики) данные и самоидентификационные оценки [Есина: 12]. Именно эта разновидность рассматриваемого метода активно используется в педагогических исследованиях при разработке социального (социально-психологического, социально-ролевого, социально-педагогического и т. п.) портрета школы, семьи, педагога, педагогического коллектива, групп детей или ребенка. Так, в историко-педагогическом исследовании об использовании метода психологического портретирования для изучения роли личности в истории, влияния личностно-психологических ха-

рактических значимых персон на ход историко-педагогического процесса размышляет А.Л. Старовойтов [Старовойтов: 83]; к социально-педагогическому портретированию для описания дореволюционного корпуса учителей иностранного языка обращается М.В. Булыгина, выделяя в качестве аспектов для детализации профессиональный, педагогический, гендерный, культурный, социальный, материальный [Булыгина: 24].

Обращает на себя внимание тот факт, что в педагогических исследованиях различные варианты метода портретирования применяются преимущественно для описания личности. Актуальным выступает формирование практики портретирования при обращении к иным объектам. В данной статье предметом описания станет историко-педагогический факультет педагогического вуза от момента его создания до репрофилирования, в качестве аспектов портретирования будут использованы стратификационный (изменения в статусе, структуре, направлениях деятельности) и самоидентификационный (оценка отдельных видов активности ее участниками). Самоидентификационный аспект будет раскрываться не только обращением к воспоминаниям студентов и преподавателей историко-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического университета, но и общим духом данной статьи, в числе авторов которой Эмма Викторовна Паничева – один из основателей факультета, длительные годы возглавлявшая профильную кафедру; Марина Викторовна Шакурова – выпускница историко-педагогического факультета ВГПИ 1985 г. Они же – в числе авторов книги «Исторический факультет Воронежского государственного педагогического университета. 1931–2005» (Воронеж, 2005), цитаты из которой будут приведены в тексте статьи.

История «пионерфаков» [Басов: 97] начинается в 1960-е гг. – в период, когда «в обществе возрос интерес к проблемам воспитания. Шли бурные дискуссии вокруг вечных вопросов: что важнее, обучение или воспитание, каким оно должно быть. В это время прошли крупные всесоюзные научно-практические конференции по проблемам пионерского движения и школьного комсомола. Был выдвинут жесткий и достаточно спорный тезис о том, что вся воспитательная работа в школе должна проводиться через пионерскую и комсомольскую организации. Широилась сеть внешкольных учреждений: появились детские клубы и комнаты при домоуправлениях и крупных предприятиях. В общественном мнении и научно-педагогической среде стала все прочнее утверждаться идея о приоритетной роли воспитателя, о непрерывности этого процесса и за рамками школы, о расширении сферы организованного влияния на детей и молодежь с целью создания более благоприятных

условий для их всестороннего развития. Для этого нужны были люди, профессионально владеющие методикой воспитания. Учитель-предметник, «урокодаватель», с такой задачей справиться не мог, так возникла идея создания новых факультетов в вузах [Исторический факультет: 15]. В 1962 г. Воронежский государственный педагогический институт, Воронежский областной комитет образования, Воронежский обком ВЛКСМ, Городской дворец пионеров г. Воронежа одобрили и поддержали эксперимент по подготовке учителей истории, обществоведения и старших вожатых в Костроме, Новосибирске и Челябинске. А в 1963/64 учебном году ВГПИ подключился к эксперименту. Первые 56 первокурсников стали обучаться по двум профилям: «учитель истории и обществоведения» и «старший пионерский вожатый».

Начало было сложным. Доцент кафедры педагогики ВГПИ Тамара Николаевна Калечиц вспоминала: «Из общего числа студентов 1-го курса только 11 человек до поступления работали в школе, в том числе несколько человек пионерскими вожатыми. Многие пришли в институт, движимые стремлением изучать историю, но не имея намерения становиться пионерскими работниками. Подготовку по второму профилю они воспринимали как неизбежное зло на пути получения исторического образования. Благодаря систематической разъяснительной работе к концу года намечился значительный перелом в отношении студентов ко 2-й специальности. Многие вошли во вкус работы в школе» [Исторический факультет: 14].

Начиная со старших вожатых, испедфаки постепенно выстраивали систему подготовки учителя как воспитателя, методиста воспитательной работы. Эта идея, к которой мы постепенно возвращаемся в настоящее время, была воплощена в пяти педагогических вузах (в Костроме, Курске, Новосибирске, Челябинске, Воронеже). Профессор Новосибирского государственного педагогического университета З.И. Лаврентьева отмечает: «Выбор вузов сложно объяснить объективными условиями, в том числе и географией их расположения. Скорее всего, это были личности ученых, которые к тому времени сумели себя зарекомендовать как успешные теоретики и практики детского и молодежного движения. В Костроме это был С.М. Миценгендлер, в Курске – Л.И. Уманский и А.Н. Лутошкин, в Воронеже – Э.В. Паничева, в Челябинске пропагандировал актуальность работы с общественными организациями В.А. Караковский. Нашему сибирскому педагогическому университету повезло с Леонидом Яковлевичем Миеровичем. <...> Существенную роль в открытии истпеда в Новосибирске сыграла известная на всю страну работа с пионерами, которую вел Сталь Анатольевич Шмаков и его педагогический отряд «Снежная республика» [Лаврентьева: 257].

Подлинным рождением в феврале 1967 г. историко-педагогический факультет Воронежского государственного педагогического института обязан структурным изменениям, когда «на базе исторического отделения историко-педагогического факультета был создан историко-педагогический факультет. Преобразование было важным для статуса отделения факультета как учебного подразделения и качественного изменения в подготовке второй специальности как методистов пионерской работы» [Исторический факультет: 15]. Формат факультета, а не отдельной специальности, рассредоточенной по разным факультетам в сочетании с различной предметной подготовкой, позволил в рамках вуза создать среду доминирования воспитания, вожатства, творчества, усиленной педагогической подготовки, интегрировать кадры и попытаться решить глубинную проблему, которая характерна именно для педагогических вузов – противостояние предметной и психолого-педагогической подготовки.

Воронежский истпед стремился моделировать желаемую школьную среду, приближая к требованиям педагогической реальности подготовку будущих учителей-старших вожатых (позднее, учителей-методистов по воспитательной работе). Очень много внимания, особенно в первые годы существования факультета, уделялось практической подготовке: «Все студенты накапливали методический материал игр, танцев, песен, учились фотографировать, работать с природным материалом, тканью. Занятия по затейно-массовой работе давали умения и навыки общаться с аудиторией. Каждый год в день факультета устраивались обширные выставки студенческих работ: мягкой игрушки, выжигания, плетения, технических поделок и многого другого. <...> Студентов истпедфака легко отличали от прочих по особенной форме, непременным атрибутом которой были пионерский галстук и комсомольский значок» [Исторический факультет: 16].

Значительную роль играли подвижники – люди, перед которыми стояла очень сложная задача: разработать и реализовать модель «живой педагогики», максимально «открыть» образовательный процесс в социум, интегрировать лучшие практики пионерской и комсомольской работы, использовать возможности воспитательной работы в образовательных организациях города, области, страны, при этом не за счет предметной подготовки, а в интеграции с ней.

С развитием практики работы историко-педагогических факультетов страны и ростом их популярности состав студентов становился все более многонациональным: в Воронеж, в том числе по направлениям комитетов ВЛКСМ областей, краев и автономных республик, приезжали ребята из Дагестана, Чечено-Ин-

гушетии, Северо-Осетинской и Калмыцкой автономных республик, Краснодарского и Ставропольского краев, Саратовской, Тамбовской, Пензенской, Астраханской, Ростовской областей. Сама жизнь на факультете заставляла вырабатывать нормы поликультурного общения.

Академический стиль отношений со студентами необходимо было изменить, усилив эмоциональную составляющую, расширив ролевой рисунок, по возможности «перемешав» статусы. Историко-педагогические факультеты с первых дней своего существования демонстрировали примеры субъект-субъектного взаимодействия между студентами и представителями профильных кафедр, постепенно этим духом проникались и отдельные преподаватели с других кафедр. Традиция отношений [Камко: 325], закладывающих чувство общности, единого «мы» [Киселев: 16], творческого подъема и убежденности в нужности того, что делается и проживается, закладывались с первых лет существования воронежского истпедфака.

Важную роль в жизни факультета играл деканат и профильная кафедра.

Деканами в истпедфаковский период в разные годы были Тамара Николаевна Калечиц (1970–1971), Илья Михайлович Бегенев (1971–1975). Но славу истпедовского декана заслужил Юрий Александрович Гаврилов, возглавлявший факультет более двадцати лет. «Всегда в гуще ребят, на равных с ними как старший товарищ, как и они – в пионерском галстуке... Авторитет Гаврилова у разных поколений студентов истпедфака был настолько высок, а любовь к нему настолько искренна и самозабвенна, что до настоящего времени Юрий Александрович остается самым уважаемым человеком на факультете» [Исторический факультет: 16–17].

Профильная кафедра (кафедра теории и методики пионерской и комсомольской работы, позднее – кафедра теории и методики воспитательной работы) была образована позже, чем сам факультет, – в январе 1971 года. Первые три года ею руководила Тамара Николаевна Калечиц. С 1974 года до 1987 года кафедре возглавляла Эмма Викторовна Паничева. Удалось собрать уникальный педагогический состав – людей не только высокопрофессиональных, но и разделяющих дух и настроение факультета. Валентин Алексеевич Котюх, выпускник 1985 года, вспоминает: «На втором году обучения на историческом факультете Эмма Викторовна Паничева, Любовь Афанасьевна Суворова, Елена Алексеевна Улезкина, Тамара Николаевна Калечиц при подготовке к практике внушали нам: чтобы работать с детьми и быть интересным им, нужно знать песни, игры, символы и ритуалы, историю пионерской организации, иметь в копилке сценарии отрядных и дружинных дел. Только овладев этим багажом, можно получить зачет. Студенты на спец-

курсах и семинарах учили, играли, сочиняли, пели. Поэт и композитор Юрий Иванович Удодов знакомил нас с пионерскими и комсомольскими песнями, написанными им самим. А песня «Вишенку, вишенку посадил наш класс. Вот какая вишенка выросла у нас!», разученная с нами Константином Оганезовичем Каргазовым, так понравилась студентам нашего курса, что мы и сейчас ее поем на вечерах встречи с выпускниками» [Вожатые: 31–32].

Кафедра стала основателем традиции проведения инструктивных лагерных сборов для студентов-первокурсников (в настоящее время – практикумы по социально-ролевой адаптации студентов), занятий по основам затейно-массовой работы (в настоящее время – практикум по игротехнологиям, практика по социально-педагогической анимации), традиций вожатской деятельности и работы педагогических отрядов.

В летописи кафедры много ярких событий.

Так, с 1966 г. студенты историко-педагогического факультета стали участниками межобластного лагерного сбора школьного комсомольского актива «Искра», созданного по решению секретариата ЦК ВЛКСМ. Ставились задачи: обучать комсомольский актив школ основам комсомольской работы; прививать практические навыки организации комсомольской работы; создавать и сплачивать районное школьное комсомольское ядро; обобщать и распространять опыт работы лучших комсомольских организаций; вооружать комсомольцев-школьников умением разбираться в политических и общественных явлениях. Кафедра по программе Обкома ВЛКСМ готовила студентов к работе с активом «Искры». С этой целью под руководством Э.В. Устиновой (Паничевой) было разработано методическое пособие «Искра – лагерь комсомольского актива», в основу которого легли коллективно-творческие дела из опыта Всероссийского лагеря «Орленок» ЦК ВЛКСМ.

В 1970-е гг. коллектив стал активно сотрудничать с научно-исследовательскими институтами Москвы, Ленинграда, Киева, лагерями «Артек» и «Орленок» ЦК ВЛКСМ. На кафедре была создана лаборатория «Проблемы педагогики комсомольской и пионерской работы в школе» при Воронежском городском дворце пионеров.

В 1974 г. факультет был признан лучшим среди историко-педагогических факультетов страны по организации практики в пионерских лагерях, ему была присуждена премия ЦК ВЛКСМ и Министерства просвещения РСФСР.

В 1975 г. педагогические отряды «Искатель» и «Романтик» были награждены почетной грамотой Центрального совета пионерской организации.

В этом же году в газете «Молодой ленинец» (орган Костромского обкома ВЛКСМ) в номере от 3 июня сообщалось о проведении школы актива моло-

дых ученых на базе молодежного лагеря «Волгарь» по актуальным проблемам педагогики комсомольской и пионерской работы, в котором приняла участие команда воронежского истпеда. Один из руководителей школы – Татьяна Николаевна Мальковская (в те годы доцент Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена), на многие годы ставшая другом кафедры, научным наставником молодых исследователей, – по итогам работы школы отмечала: «Одним из важнейших проблем современной педагогики считаю изучение влияния социальных факторов на развитие личности. Таких, как средства массовых коммуникаций, семья, пионерская организация, комсомол... Каждый из перечисленных факторов имеет свой механизм влияния, координация всех этих зависимостей, изучение их внутренних связей, элементов стихийности и целенаправленности представляет собой очень сложный комплекс социально-педагогических вопросов. Эти вопросы требуют изучения. <...> Если говорить о качествах молодого ученого и педагога вообще, я бы выделила прежде всего честность, умение прогнозировать процесс развития того или иного явления, ну и, конечно, любовь к детям» [Молодой ленинец: 3].

В 1977 г. на базе кафедры и факультета Министерство просвещения проводило выездное заседание методической комиссии теории и методики пионерской и комсомольской работы. Задача методической комиссии состояла в координации деятельности историко-педагогических факультетов, обеспечении обмена опытом между ними, выработке научных рекомендаций, направленных на совершенствование учебно-воспитательного процесса. В Воронеж приехали представители Прибалтики, Украины, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана и других республик, областных центров. Среди них были заведующие кафедрами и преподаватели педагогических дисциплин, деканы и заведующие кабинетами, лаборанты. Подбор состава участников был связан с опытом организации кабинетов пионерской и комсомольской работы, который в это время уже был создан в ВГПИ.

Методическая комиссия ставила своей целью выработать рекомендации для историко-педагогических факультетов и педагогических училищ, готовящих старших вожатых. В плане семинаров было несколько докладов и преподавателей воронежской кафедры: «Место и роль кабинета пионерской и комсомольской работы в организации учебной и научно-методической работы кафедры (Э.В. Паничева), «Учебный кабинет в организации самостоятельной работы студентов» (Н.М. Трофимова), «Помощь кабинета в организации научной работы студентов» (Т.Н. Калечиц). Для участников семинара был организован практикум по методике пионерской и комсомольской работы на базе методического кабинета ВГПИ.

В 1980 г. преподаватели и студенты принимают участие в подготовке и проведении Всероссийского слета ученических производственных бригад.

В 1984 г. руководимое Э.В. Паничевой студенческое конструкторское бюро (СКБ) по проектированию игровых комнат и площадок в составе научно-творческого педотряда «Романтик» было награждено медалью и дипломом ВДНХ за научно-творческие достижения (с 1973 по 1987 гг. кафедра работала над комплексной темой по проблеме игровой деятельности, вела хоздоговорную работу). Студенты-члены СКБ трудились в школах № 49 и № 58 Воронежа в качестве исследователей по теме «Игра, творчество, труд» (1976–1979 гг.; 1983–1985 гг.); в летний оздоровительный сезон – в пионерских лагерях «Спутник» (г. Воронеж), Всероссийском лагере «Орленок» (дружину «Солнечная» и «Морская»), Всесоюзном лагере «Артек» (дружина Озерная).

Работа кафедры в испедовский период была яркой и напряженной. В первые годы стоял вопрос: как же подготовить будущего пионерского вожатого, будущего педагога истории к творческому процессу в организации детского коллектива? Решение было возможным только в случае ответа на другие, глубоко смысловые вопросы: что такое педагогическое творчество в работе вожатого и учителя; как сочетать нормативные требования к деятельности вожатого и учителя с творчеством; каковы механизмы формирования и развития творчества в интеграции двух специальностей – учителя истории и пионерского вожатого? Преподаватели кафедры были убеждены в том, что педагогический труд нетворческим не бывает и быть не может, ибо неповторимы дети, обстоятельства, личность самого учителя и будущего пионерского вожатого. На многие годы стратегической целью кафедрального коллектива в работе со студентами стало воспитание творчеством.

С 1977 года факультет меняет направление подготовки по второму профилю, студентов готовят по специальности 2108 «История и педагогика» (квалификация «учитель истории и обществоведения, методист по воспитательной работе»). Разрабатываются новые учебные планы, расширяются сферы практической подготовки, создается оригинальная и действенная модель организации летней педагогической практики.

К концу 1980-х на первый план вышли иные приоритеты, меняются профили. Постепенно факультет перестает быть историко-педагогическим по наименованию и направлениям работы. Но до сих благодаря преподавателям-выпускникам, традициям, стилю жизни профильной кафедры (сегодня – кафедра социальной педагогики) сохраняется «дух факультета», в факультетском фольклоре живут имена, истории труда и побед, песни и яркие образы преподавателей, студентов, выпускников. Каждому новому

курсу рассказывают яркую быль об историко-педагогическом факультете Воронежского государственного педагогического института.

Любой портрет должен быть целостным. Стратификационные перемены неизбежны. И только в сочетании с удержанием глубинной самоидентичности, духа и смыслов можно сохранить целостный образ. Примером тому может служить портрет историко-педагогического факультета Воронежского государственного педагогического института.

### Список литературы

*Анциферов Н.П.* Пути изучения города как социального организма. Опыт комплексного подхода. Л., 1926. 150 с.

*Басов Н.Ф., Кирпичник А.Г., Рассадин Н.М.* Феномен пионерфака (к 45-летию историко-педагогического факультета КГПИ // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. Т. 13, № 1. С. 97–102.

*Булыгина М.В.* Социально-педагогический портрет дореволюционного корпуса учителей иностранных языков (на примере учителей Южного Зауралья) // Современный ученый. 2019. № 1. С. 21–26.

Вожатые Воронежского педагогического: история, традиции, современность (от А до Я) / авт.-сост. М.В. Шакурова, Ю.В. Кудинова, А.А. Пенькова, Д.С. Калишкина, М.С. Юрова. Воронеж, 2021. 154 с.

*Евменова Л.Н.* Ретроспектива культурологического портрета Омска // Общество: философия, история, культура. 2019. № 4. С. 96–102.

*Есина Т.А.* Социальное портретирование как метод изучения читателей библиотек: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 241 с.

Исторический факультет Воронежского государственного педагогического университета (1931–2005): историко-биографические очерки. Воронеж, 2005. 160 с.

*Камко Е.А.* Развитие высшего педагогического образования в 1980–1990-е гг. на примере историко-педагогического факультета Костромского государственного педагогического института // Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия. Кострома, 2020. С. 324–327.

*Киселёв Н.Н., Киселёва Е.В., Ромм Т.А.* Новосибирский испед: связь времен // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. Т. 13, № 1. С. 11–18.

*Лаврентьева З.И.* Сибирская школа педагогических кадров для комсомола // Российская молодежь: от комсомола к современным формам политической организации. Новосибирск, 2018. С. 254–262.

Молодой ленинец. 1975. URL: <https://nd58.ru/arhiv/arhiv-molodoj-leninec/> (дата обращения: 11.11.2021)

Старовойтов А.Л. Потенциальность метода психологического портретирования личности ученого в историко-педагогических исследованиях // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблема интерпретации. М., 2019. С. 80–85.

### References

Anciferov N.P. *Puti izucheniya goroda kak social'nogo organizma. Opyt kompleksnogo podhoda* [Ways of studying the city as a social organism. Experience of an integrated approach]. Leningrad, 1926, 150 p. (In Russ.)

Basov N.F., Kirpichnik A.G., Rassadin N.M. *Fenomen pionerfaka (k 45-letiyu istoriko-pedagogicheskogo fakul'teta KGPI* [The phenomenon of the pioneer faculty (to the 45th anniversary of the Historical and Pedagogical Faculty of KSPI)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'nayarabota. YUvenologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenile studies. Sociokinetics], 2007, vol. 13/1, pp. 97–102. (In Russ.)

Bulygina M.V. *Social'no-pedagogicheskij portret dorovolucionnogo korpusa uchitelej inostrannyh yazykov (naprimere uchitelej YUzhnogo Zaural'ya)* [Sociopedagogical portrait of the pre-revolutionary corps of teachers of foreign languages (on the example of teachers of the Southern Trans-Urals)]. *Sovremennyjuchenyj* [Modern Scientist], 2019, vol. 1, pp. 21–26. (In Russ.)

Vozhatye Voronezhskogo pedagogicheskogo: istoriya, tradicii,sovremennost' (ot A do YA) [Counselors of the Voronezh Pedagogical University: history, traditions, modernity (from A to Z)]. Voronezh, 2021, 154 p. (In Russ.)

Evmenova L.N. *Retrospektiva kul'turologicheskogo portreta Omska* [Retrospective of the cultural portrait of Omsk]. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura* [Society: philosophy, history, culture], 2019, vol. 4, pp. 96–102. (In Russ.)

Esina T.A. *Social'noe portretirovanie kak metod izucheniya chitatelej bibliotek: dis. ... kand. ped. nauk* [Social portraiture as a method of studying Library readers: DSc thesis]. Moscow, 2010, 241 p. (In Russ.)

*Istoricheskij fakul'tet Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (1931 – 2005): istoriko-biograficheskie ocherki* [Faculty of History of Voronezh State Pedagogical University (1931–2005):

historical and biographical essays]. Voronezh, 2005, 160 p. (In Russ.)

Kamko E.A. *Razvitie vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v 1980–1990-e gg. Naprimere istoriko-pedagogicheskogo fakul'teta Kostromskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo institute* [Development of higher pedagogical education in the 1980s-1990s on the example of the historical and pedagogical faculty of the Kostroma State Pedagogical Institute]. *Psihologo-pedagogicheskaya deyatel'nost': sfery sotrudnichestva i vzaimodejstviya* [Psychological and pedagogical activity: spheres of cooperation and interaction]. Kostroma, 2020, pp. 324–327. (In Russ.)

Kiselyov N.N., Kiselyova E.V., Romm T.A. *Novosibirskij istped: svyaz' vremen* [Novosibirsk istped: the connection of times]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'nayarabota. YUvenologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenile studies. Sociokinetics], 2007, vol. 13/1, pp. 11–18. (In Russ.)

Lavrent'eva Z.I. *Sibirskaya shkola pedagogicheskikh kadrov dlya komsomola* [Siberian School of pedagogical personnel for Komsomol]. *Rossiyskaya molodezh': ot komsomola k sovremennym formam politicheskoy organizacii* [Russian Youth: from the Komsomol to modern forms of political organization]. Novosibirsk, 2018, pp. 254–262. (In Russ.)

*Molodoj leninec* [Young Leninist], 1975, URL: <https://nd58.ru/arhiv/arhiv-molodoj-leninec/> (access date: 11.11.2021) (In Russ.)

Starovojtov A.L. *Potencial'nost' metoda psihologicheskogo portretirovaniya lichnosti uchenogo v istoriko-pedagogicheskikh issledovaniyah* [The potentiality of the method of psychological portraiture of a scientist's personality in historical and pedagogical research]. *Istochniki issledovaniya o pedagogicheskom proshlom: interpretaciya problem i problema interpretacii* [Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and the problem of interpretation]. Moscow, 2019, pp. 80–85. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 19.11.2021; одобрена после рецензирования 30.11.2021; принята к публикации 30.11.2021.*

*The article was submitted 19.11.2021; approved after reviewing 30.11.2021; accepted for publication 30.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 30–34. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 30–34.

ISSN 2073-1426

Информационная статья

УДК 378:37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-30-34>

## СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ НА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. Н.А. НЕКРАСОВА

**Тимонина Любовь Ильинична**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [timonina\\_li@ksu.edu.ru](mailto:timonina_li@ksu.edu.ru)

**Кудинов Владимир Андреевич**, доктор исторических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [vkudinov@mail.ru](mailto:vkudinov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6268-9400>

**Уварова Любовь Рудольфовна**, кандидат педагогических наук, Детский морской центр, Кострома Россия, [uvarovalr@mail.ru](mailto:uvarovalr@mail.ru)

**Аннотация.** Подготовка специалистов в области воспитания в настоящее время является значимой задачей, стоящей перед системой образования. Необходимо не только найти новые организационные формы обучения воспитателей, вожатых, педагогов-организаторов, но и использовать накопленный опыт, в частности, изучить систему подготовки методистов воспитательной работы на созданных 60 лет назад историко-педагогических факультетах. В статье рассматривается система подготовки педагогов, включающая принципы, организацию учебной, внеаудиторной деятельности, коллективное воспитание и поддержку студенческого самоуправления. Большое внимание уделяется особой среде, формировавшейся в процессе взаимодействия студентов разных курсов, лично ориентированной позиции преподавателей. Анализ работы факультета позволяет выделить ключевые элементы воспитательной системы, последовательно создававшейся на основе научных разработок костромских ученых.

**Ключевые слова:** воспитательная система, среда, подготовка кадров, практическая подготовка, аудиторная, внеаудиторная деятельность, самоуправление.

**Для цитирования:** Тимонина Л.И., Кудинов В.А., Уварова Л.Р. Система подготовки кадров на историко-педагогическом факультете Костромского государственного педагогического института им. Н.А. Некрасова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 30–34. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-30-34>

Informational article

## PERSONNEL TRAINING SYSTEM AS IT USED TO BE AT THE FACULTY OF HISTORY AND PEDAGOGY OF NEKRASOV KOSTROMA STATE PEDAGOGIC INSTITUTE

**Lyubov I. Timonina**, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [timonina\\_li@ksu.edu.ru](mailto:timonina_li@ksu.edu.ru)

**Vladimir A. Kudinov**, Doctor of Historical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [vkudinov@mail.ru](mailto:vkudinov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6268-9400>

**Lyubov R. Uvarova**, Candidate of Pedagogic Sciences, Children's Marine Centre, Kostroma Russia, [uvarovalr@mail.ru](mailto:uvarovalr@mail.ru)

**Abstract.** Training specialists in the field of upbringing is currently a significant task facing the education system. It is necessary not only to find new organisational forms of training educators, counselors, organiser pedagogues, but also to use the accumulated experience, including to study the system of training methodologists of upbringing work at the historical and pedagogic faculties created 60 years ago. The article discusses the system of pedagogue training, including the principles, organisation of educational, extracurricular activities, collective upbringing and support of student self-government. Much attention is paid to the special environment formed during the interaction of students of different courses, the personality-oriented position of teachers. The analysis of the faculty's work allows us to identify the key elements of the upbringing system, which had been consistently created on the basis of scientific developments of Kostroma scientists.

**Keywords:** upbringing system, environment, personnel training, practical training, classroom, extracurricular activities, self-government.

*For citation:* Timonina L. Kudinov V.A., Uvarova L.R. Personnel training system as it used to be at the faculty of History and Pedagogy of Nekrasov Kostroma State Pedagogic Institute. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 30–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-30-34>

**П**ионерфаки, или историко-педагогические факультеты (более позднее официальное название), были велением времени. Создание их пришлось на период «оттепели», когда появилась потребность в активной, инициативной, творческой молодежи, способной вести за собой пионерию и комсомол. Нужны были кадры с высшим образованием, имеющие качественную научную, методологическую и практическую подготовку.

В Костроме пионерфак был создан в 1962 году. Первым деканом был С.М. Миценгендлер, человек деятельный, инициативный, способный собрать вокруг себя заинтересованных преподавателей и студентов.

Говоря современным языком, историко-педагогические факультеты реализовывали образовательные программы педагогического образования с двумя профилями: готовили учителя истории, обществоведения и методиста пионерской, комсомольской, воспитательной работы. Неслучайным был выбор истории. Развитие исторического мышления, понимания условий исторического развития, причинно-следственных связей, роли личности в истории явилось фундаментом для формирования представлений о мире, о жизни, о деятельности, о человеке. Большое значение имело то, что большинство преподавателей-историков были мужчины, многие из них – ветераны войны. На этой основе закладывались ценностные ориентиры будущих историков, педагогов, воспитателей, лидеров.

Если анализировать учебный план, по которому учились студенты, то вряд ли мы найдем там что-то особенное. Изучали основные разделы истории, обществоведения и методики преподавания, традиционные разделы психологии и педагогики. Было немного больше, чем у других педагогических специальностей, методики работы с детским коллективом на разных этапах взросления. Но учебный план мог остаться только перечнем изучаемых дисциплин, которые в период сессий студенты сдавали бы по мере своих способностей и в зависимости от мотивации получить стипендию.

Очень важно, что создавались не просто новые «двойные» специальности с набором дисциплин, а факультеты как особая среда жизнедеятельности студентов и преподавателей. Главным на факультете становилось живое взаимодействие преподавателей и студентов, отношения, которые складывались в процессе совместной деятельности. Среда факультета, как живой организм, постоянно прирастала людьми, делами, традициями, песнями, стенга-

зетами, лагерями, исследованиями, наукой, смыслами и новыми идеями.

Для качественной подготовки выпускников факультета в конце шестидесятых годов под руководством В.Г. Яковлева, первого заведующего кафедрой теории и методики пионерской работы, была разработана профессиограмма «методиста пионерской и комсомольской работы в школе», которая стала отправной точкой для целенаправленной, научно обоснованной подготовки выпускников.

Анализируя жизнь факультета, процесс обучения, который не ограничивался учебными занятиями, можно выделить ключевые принципы подготовки студентов к дальнейшей профессиональной деятельности:

1. Включение студентов в активную учебную и внеаудиторную, постоянно усложняющуюся деятельность.
2. Обучение через решение сложных профессиональных задач.
3. Использование методики коллективной творческой деятельности.
4. Поддержка самостоятельности, студенческого самоуправления.
5. Доверие и ответственность.
6. Поддержка студенческих формальных и неформальных коллективов.
7. Организация анализа деятельности и рефлексии.

Сами студенты формулировали законы жизни, которые перекликались с принципами обучения. Эти законы транслировались тем, кто младше. Например, в областном лагере актива «Комсорг», созданном преподавателями, выпускниками, студентами костромского истпеда, основные законы звучали так:

- каждое дело творчески – иначе зачем;
- закон доброго отношения к людям;
- доброжелательный тон, настрой, песня.

Большое значение в подготовке выпускников имели обязательные учебные, педагогические практики и практики общественные. На 1-м курсе во 2-м семестре студенты становились помощниками педагогов в комнатах школьников при ЖЭКах и в учреждениях дополнительного образования. Это было для некоторых первым погружением в профессиональную деятельность. Среди студентов было много тех, кто уже год-два поработал в школах старшими вожатыми до поступления на истпед. Взаимодействие опытных вожатых и новичков в общественной практике давало возможность роста каждому студенту.

После 1-го курса перед студентами стоял выбор: стройотряд (начиная с начала 70-х – педагогический



отряд сельского назначения «Альтаир») или работа в качестве вожатых в пионерских лагерях. Пожалуй, самым необычным опытом для тех, кому недавно исполнилось или еще не исполнилось 18 лет, был педотряд, созданный по инициативе А.Н. Лутошкина.

Студенты по два человека направлялись на летнюю работу в село для организации разновозрастного отряда и работы с этим отрядом в течение двух месяцев. Проще было тем, кто оказывался в большом населенном пункте, где была школа, и часть этой работы приходилась на пришкольный лагерь. Сложнее, если школы не было, и работать приходилось «в чистом поле». Студенты получали не только опыт самостоятельной жизни, но и организации детского разновозрастного коллектива, поддержания его жизнедеятельности достаточно длительный период.

На 2-м и 4-м курсах традиционными были агитпробеги, когда студенты, объезжая область небольшими мобильными группами, проводили обучение школьного пионерского и комсомольского актива.

Следующим этапом уже педагогической практики была работа в качестве отрядных вожатых в пионерских лагерях. Ситуация выбора лагеря или студента для лагеря была очень непростой. Практику студенты проходили не только в пионерских лагерях области, но и во всесоюзных лагерях «Орленке», «Артеке», московских лагерях «Березка» и «Поречье», а также в областных лагерях актива «Комсорг», «Соколенок». Стать вожатым в этих лагерях было для многих исполнением мечты и серьезным испытанием. Как правило, несмотря на обязательные две смены практики, студенты работали больше. В «Орленок» и «Артек» уезжали на полгода, «Комсорг» и «Соколенок» у всех был третьей, самой важной сменой.

Практика в лагерях – это не только процесс освоения методики работы с временным детским коллективом, получения опыта общения с детьми, педагогами, опыта целеполагания, планирования, реализации планов и обязательного анализа деятельности, но и жизнь в педагогическом отряде, коллектив которого становился основой усвоения норм коллективной работы.

А.Н. Лутошкиным, Л.И. Уманским были заложены основы серьезного отношения к работе в лагерях. Нередко преподаватели, аспиранты вместе со студентами проводили на базе лагерей серьезные психологические, педагогические исследования. В «Комсорге» ежегодно проходили научно-практические конференции, где рядом с первыми студенческими научными работами можно было услышать идеи не только костромских преподавателей – ученых А.Н. Лутошкина, В.Г. Асафова, А.Г. Кирпичника, Н.М. Рассадина, но и Б.З. Вульфофа, А.Н. Мудрика, Р.С. Немова, Л.И. Новиковой.

Работа студентов во всесоюзных лагерях, в авторских лагерях области, педагогические отряды, которые становились постоянными факультетскими

коллективами, были образцами деятельности. Ежегодным общим творческим делом по итогам летних практик стал фестиваль «Лето в красных галстуках», где подводились итоги работы, формировались, пополнялись педотряды.

Следующий этап практической подготовки – это «учительская» практика в школах в 5–8-х классах. Важной частью практики, кроме проведения уроков, была работа в качестве классного руководителя с обязательными заданиями по психологии коллектива и личности.

После 3-го курса практики не было, но подавляющее большинство студентов работали в лагерях, причем уже не только вожатыми, но и старшими вожатыми, и методистами.

4-й курс – это практика в качестве учителя, классного руководителя в 9–10-х классах и летняя практика в качестве старшего вожатого в пионерских лагерях, где вожатыми работали студенты с других факультетов. Студенты испеда должны были не только организовать воспитательную работу всего лагеря, но и создать работоспособный педагогический коллектив. На 4-м курсе студенты нередко становились наставниками первокурсников, которые проходили общественную практику, готовили их к работе в педотряде, руководили студенческими объединениями, действующими в рамках факультета общественных профессий.

Начало 5-го курса – это практика в качестве заместителя директора по воспитательной работе в школе, которая совмещалась с практикой 3-го или 4-го курсов. Выпускникам приходилось ориентироваться в системе воспитательной работы школы, привлекать к деятельности студентов младших курсов. Для получения максимального опыта работы каждый студент обязательно проходил практики в городской и сельской школах, чтобы понять специфику, особенности среды.

Анализируя систему практик, можно четко проследить подготовку студентов к работе в соответствии с профиограммой и учителя-предметника, и методиста пионерской и комсомольской работы в школе, вожатого временного и постоянного детского коллектива, заместителя директора по воспитательной работе.

Большую роль в становлении профессиональных умений играла внеаудиторная деятельность и студенческое самоуправление.

Жизнь факультета была наполнена разнообразными по содержанию делами, которые дополняли процесс обучения и практики. Постепенно усложнялась и расширялась деятельность, изменялась позиция студентов от участника к организатору, творцу окружающей жизни. Значимую роль в организации факультета играло комсомольское бюро.

Трижды за пять лет обучения студенты становились участниками, организаторами, методистами лагерных сборов: при поступлении на факультет и при подготовке к практике в лагерях. Традиционными делами факультета были конкурсы агитбригад, «Товарищ песня», «Замечательный вожатый», клуб «Ювента», вечер «Знакомьтесь, первый курс», «Последний звонок», новогодние праздники для школьников, школы актива, парады, субботники, работа на уборке урожая, Ленинский урок, смотры художественной самодеятельности с великолепными концертными номерами и спектаклями.

Каждый мог найти или придумать себе дело по душе. Театр педагогических миниатюр, методический центр «Товарищ», газеты «Вожак», «Риск», отряд барабанщиц «Тревожный», вокально-инструментальные ансамбли «Будьте добры», «Славяне», «Апрель», хор и вокальные ансамбли становились частью жизни студентов. Важно, что деятельность студентов не замыкалась в рамках факультета, комфортной среды взаимодействия. Задачи, которые ставили перед студентами преподаватели, комсомольское бюро были, как правило, направлены на работу вне факультета, на полезную для окружающих деятельность. Будучи студенткой, на себе испытала и уровень сложности педагогических, организаторских, коммуникативных задач, которые предстояло решать, и доверие, веру преподавателей в то, что ты обязательно с этим справишься, даже если и «набьешь пару шишек».

Большое значение имело использование методики коллективной творческой деятельности. Студенты проживали все ее этапы, впитывая способы совместной жизнедеятельности для пользы окружающих, для своего профессионального становления.

Невозможно представить факультет без организации взаимодействия преподавателей и студентов разных курсов. Самым действенным инструментом, позволяющим сохранять и развивать традиции, поддерживать дух факультета, стал «институт кураторства». Для организации первокурсников и помощи в решении жизненных проблем назначались кураторы-преподаватели. Но, пожалуй, важнее были кураторы – студенты четвертого курса. Именно они задавали первокурсникам образцы жизнедеятельности на факультете, формировали нормы отношений к среде, к людям, к себе как активному участнику, организатору общих дел. Первая встреча с кураторами – это лагерные сборы первокурсников, начинающиеся сразу после зачисления. Здесь закладывались основы будущего студенческого коллектива, транслировались ценности, проживалась технология коллективной творческой деятельности. Благодаря этому, попав в среду факультета, первокурсники чувствовали себя более уверенно. В течение двух лет кураторы

и их подшефные активно взаимодействовали, общались, проводили общие дела.

Особое значение для профессионального становления студентов имела лично ориентированная позиция преподавателей, работающих на разных кафедрах факультета. Преподаватели, являясь носителями ценностей, задавали вектор общего движения на факультете, были активными участниками студенческой жизни, но, что очень важно, они находили возможность обратить внимание на каждого студента, его профессиональное становление. Могли дать «нерешаемую» задачу, создать ситуацию выбора, принятия студентом решения, ситуацию, мотивирующую стать лучше, чтобы тебя пригласили в «Комсорг» или отправили на практику в «Орленок», доверили быть куратором или поручили готовить выступление факультета на смотре художественной самодеятельности. Как правило, завершалось все обсуждением и анализом полученных студентами результатов.

В основе жизни факультета было профессиональное воспитание в коллективе. Поддерживалась учебная группа как первичный коллектив. Но в то же время у студентов была возможность выйти за рамки группы, стать членом комсомольского бюро, педагогического отряда, студенческого объединения, временной рабочей группы, созданной для подготовки какого-то дела. Такая организация деятельности поддерживала общефакультетский коллектив, который был основой развития истпеда и профессионального становления студентов.

Для формирования особой среды подготовки кадров для организации воспитательной деятельности большое значение имело, с одной стороны, осознание студентами себя будущими учителями, как это происходило со студентами всего педагогического института, с другой – понимание особой подготовки и особой лидерской, организаторской роли в настоящем и будущем. Для этого важными элементами среды стала форма, пионерские галстуки, гимн, отряд барабанщиц. После приезда в Кострому А.Н. Лутошкина жизнь факультета была окрашена его песнями и песнями, которые сочиняли и пели студенты. Это был важный эмоциональный фон, объединяющий всех студентов и преподавателей истпеда.

Всё вместе на факультете постепенно складывалось в систему, где каждый элемент имел свое четко определенное место, дополняя, связывая в единое целое процессы и людей, где в итоге получался синергетический эффект и у выпускников формировалась готовность к педагогической, воспитательной, организаторской деятельности, готовность быть лидером.

На протяжении многих лет эту систему формировали вместе студенты и преподаватели и поддерживали деканы факультета: И.Г. Асадулина, Н.Ф. Басов, К.А. Воронина, С.М. Миценгендлер, А.Д. Шилик.

В дипломе выпускников историко-педагогического пионерского, барабанного факультета написано о присвоении квалификации и звания учителя истории и обществоведения и методиста воспитательной работы. Слово «звание» демонстрировало отношение государства к молодому учителю, надежду на то, что каждый выпускник это звание оправдает.

Историко-педагогический факультет как уникальное явление советской системы подготовки кадров перестал существовать, когда, по мнению С.П. Афанасьева, выпускника и преподавателя, не стало комсомола. Именно комсомол, по его мнению, был основой, на которой строился факультет. В 90-е годы XX века перестала быть актуальной цель, являющаяся основой системы подготовки методистов пионерской и комсомольской работы в школе. Конечно, остались преподаватели, активные студенты, органы студенческого самоуправления, отработанные методы и формы кол-

лективной деятельности, но иными стали цели, ценности, скрепляющие факультет.

Идеи истпеда продолжают развиваться в Институте педагогики и психологии, Институте гуманитарных наук и социальных технологий КГУ в организации вожатских практик, в некоторых внеаудиторных делах, при обучении студентов на направлении подготовки «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», где второй профиль – «Организатор детского движения». Но это уже иные люди и другие системы профессионального обучения и воспитания.

*Статья поступила в редакцию 11.11.2021; одобрена после рецензирования 18.11.2021; принята к публикации 18.11.2021.*

*The article was submitted 11.11.2021; approved after reviewing 18.11.2021; accepted for publication 18.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 35–39. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 35–39.

ISSN 2073-1426

Информационная статья

УДК 378:792

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-35-39>

## ТВОРЧЕСТВО, ФОРМИРУЮЩЕЕ ЛИЧНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Прислонов Николай Николаевич, г. Дубна, Россия, [org-dubna@mail.ru](mailto:org-dubna@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2949-7079>

**Аннотация.** В статье на основе воспоминаний автора раскрываются содержание и деятельность существовавших на историко-педагогическом факультете самодеятельных объединений – студенческого Театра педагогических миниатюр и стенной газеты «Вожек». В ней определяется их место и роль в формировании качеств, необходимых будущим специалистам. Дается оценка значения участия студентов в деятельности данных объединений для формирования их личности. Представлена характеристика организации работы самодеятельного театра и редакции газеты.

**Ключевые слова:** истпед, студенческий театр, ТПМИ, профессиональная подготовка, творческая атмосфера, репертуар, педагогические миниатюры, стенгазета «Вожек», редколлегия, журналистское мастерство.

**Для цитирования:** Прислонов Н.Н. Творчество, формирующее личность будущего педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 35–39. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-35-39>

Informational article

## CREATIVE WORK THAT FORMS THE PERSONALITY OF THE FUTURE PEDAGOGUE

Nikolai N. Prislonov, Dubna, Russia, [org-dubna@mail.ru](mailto:org-dubna@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2949-7079>

**Abstract.** The article, based on the author's memoirs, reveals the content and activities of amateur associations that existed at the historical and pedagogic faculty – the student «Theatre of Pedagogic Miniatures» and the wall newspaper «Leader». It defines their place and role in the formation of qualities necessary for future specialists. The assessment of the importance of students' participation in their activities for the formation of personal qualities and skills is given. The characteristics of the organisation of the work of the amateur theatre and the newspaper editorial office are given.

**Keywords:** Kostroma University's historicopedagogic faculty, student theatre, Theatre of Pedagogic Miniatures, professional training, creative atmosphere, repertoire, pedagogic miniatures, wall newspaper «Leader, editorial board, journalistic skills as professional activity.

**For citation:** Prislonov N.N. Creative work that forms the personality of the future pedagogue. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 35–39. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-35-39>

Сейчас, когда история дала возможность довольно обстоятельно осмыслить и оценить костромской историко-педагогический факультет, приходишь к выводу, что, став феноменом в системе подготовки кадров, он дал множество оттенков, которые сделали его еще более многообразным и ярким. И в этих оттенках особое место занимали Театр педагогической миниатюры (ТПМИ) и стенгазета «Вожек». Без них пионерфак не был бы пионерфактом, а студенческая жизнь была бы блеклой и неинтересной. Творчество было элементом жизнедеятельности студентов, позволяющим не просто получать профессию, а эмоционально проживать этот процесс вне учебных занятий, осваивая через те-

атр, газету, другие формы творческой общественной деятельности социальную действительность, получая навыки работы, которые можно было бы использовать в будущем, опыт не только участника, но и организатора, лидера коллектива и его взаимодействия с окружающими. Для историко-педагогического факультета самодеятельное, но в тоже время, поддерживаемое преподавателями творчество было частью подготовки выпускника, развития социально значимых качеств личности, профессиональных, лидерских, педагогических способностей.

### ТПМИ – это навсегда!

Когда познакомишься с воспоминаниями истпедовцев, их оценками прошлой своей жизни в институ-

те, ТПМи встречается в них довольно часто. Сложно сейчас сказать, кому первому пришло в голову создать этот театр, но явно это было не без участия С.М. Миценгендлера, мыслившего, как правило, масштабно.

Тяга студентов к сценической деятельности во все времена активно присутствовала. Неудивительно, что во многих высших учебных заведениях как в Москве, так и в глубинке в 60-е годы появились студенческие театры, из которых вышло немало талантливых артистов и родились профессиональные театры. Вспомним хотя бы МГУ, МИФИ, МАИ.

Костромичи тут не отстали и создали театр миниатюр особого направления – педагогического. Такого ни у кого не было. Он появился на пионерфаке и быстро приобрел популярность как на самом факультете, так и вне его.

Мы поступили на факультет в 1968 году. В это время ТПМи уже занял прочные позиции и пользовался широкой популярностью в студенческой среде. В нем сложился мощный и талантливый состав участников театра, где тон задавали тогда третьекурсники – Валя Копьева, Галя Канивец (Менумерова), Е. Лебедева и талантливая поросль ребят со второго курса – Сергей Орлов, Миша Журавлев, Володя Пучков. Все они были костяком тогдашнего ТПМи.

Наш курс влился в сложившийся состав довольно уверенно и мощно. Уже на лагерном сборе в театр пришли Ольга Пирогова и Вадим Асафов. Они имели за своими плечами «какой-никакой», а некоторый опыт артистической деятельности. Ольга в своем родном Муроме, а Вадим, как и В. Пучков, ходил во Дворец пионеров.

Чуть позднее в театр пришли и мы – Ю. Тютюнцев, В. Щеглов, Л. Лыскова (Мартынычева), Г. Зажигина (сменившая в качестве аккомпаниатора Е. Лебедеву) и я. А вообще состав ТПМи был довольно многочисленным и динамичным, так как степень увлеченности миниатюрами была повальной на каждом курсе, и поэтому шел довольно интересный процесс «клонирования»: стоило какому-то курсу выступить с концертами, обязательно в репертуар включались и миниатюры ТПМи. И игрались они на высоком уровне.

ТПМи прочно, надолго, основательно вписался в студенческую жизнь и удачно стал частью нашей особой системы профессиональной подготовки. Ведь те лидеры, что готовились на факультете, должны были прекрасно владеть своими чувствами, эмоциями, уверенно держаться в любой аудитории, быть способными находить контакт с ней, чувствовать сцену и сидящих в зале. Вот ТПМи этому и помогал. Он формировал нужный как для педагога, так и для молодёжного организатора артистизм. А причиной долголетия и популярности была его особая самодельная природа, основанная на студенческой инициативе и увлеченности.

Это и восполняло дефицит режиссеров. Они как-то долго не задерживались. У меня в памяти остались трое. О первом я знаю понаслышке, так как тогда еще не ходил в ТПМи. Это был Юрий Плотников – высокий и красивый человек, довольно интересный актер областного драматического театра им. Н.А. Островского. Когда он в 1968/69 учебном году руководил ТПМи, ребята его боготворили. И прежде всего за то, что он давал основы актерского мастерства, сценического движения. То, чего и не хватало самодеятельным артистам.

В тоже время «плотниковский» период не оставил в репертуаре каких-то ярких миниатюр. Осенью 1969 г. его сменил заслуженный артист РСФСР Давид Григорьевич Швец. Он был ветераном областного театра, оставивший, кстати, в его истории яркий артистический след. Если Плотников исполнял свою миссию руководителя как преподаватель, то Давид Григорьевич понял, что этой горячей студенческой публике надо давать возможность играть и играть новые миниатюры. Мы этого жаждали: ведь на тот момент, пожалуй, главной проблемой ТПМи было отсутствие новых миниатюр в его репертуаре. Д.Г. Швец поставил с нами несколько миниатюр. Три из них прочно вошли в репертуар и стали классикой. Одна из них – «Сахалин», или «Процент успеваемости». Автора я не знаю, но позднее этот рассказ был экранизирован в «Ералаше», где роль учителя играл Е. Копелян. Сравнивая нашу версию и ералашевскую, я думаю, что наша игра была во многом интереснее, живее. А Миша Журавлев был в ней блистателен. К такому же выводу я пришел, когда в том же «Ералаше» показали еще одну нашу миниатюру – «Параллельные прямые». Там учителя играл Г. Хазанов. Опять же, в ТПМи она была намного естественней, живой. Мощно в ней играл и М. Журавлев. Эти две вещи были очень мудрыми по своей педагогической нагрузке. Ведь они протестовали против формализма в педагогической практике.

А подлинным протестом против существующего в пионерской работе формализма была третья миниатюра – «Птичка». В основу постановки был взят рассказ из журнала «Огонек», в котором весь сюжет складывается вокруг того, что пионеры шефствуют над пожилыми людьми и должны были взять обязательства по переводу старушек через дорогу. Последняя фраза, произносимая главным героем – Звеньевым: «И в этой птичке смысл нашей жизни!», звучит как трагический приговор всей формалистской системе, которой хватало не только в пионерской работе, но и везде.

Эта миниатюра буквально с первых же спектаклей по праву вошла в золотой фонд ТПМи. Пополнив такие наши артистические шедевры, как «Урок литературы», «Зачет – незачет», «Гражданская обо-

рона», «Лошадь Македонского», «Муму». В ней раскрылся артистический талант многих, но особенно – талантливого актера Володи Пучкова, к сожалению, преждевременно ушедшего от нас. Он был в ней прекрасен.

Эпоха Д.Г. Швеца как режиссёра закончилась так же быстро, как и Плотникова. Осенью 1970 года к нам пришёл новый театральный руководитель – актер драмтеатра Борис Кириллов. Если Швец был человеком маститым, имел звание заслуженного артиста РСФСР и Татарстана, то Борис относился к плеяде молодых, начинающих актеров, у которого и роли-то в театре были эпизодические, да и те порой в массовке. Разница в возрасте у нас с ним была небольшая. Поэтому отношения с Борисом сложились довольно демократичные и простые. Не было никаких специальных занятий по актерскому мастерству. Мы просто общими усилиями с ним находили тему и сюжет и ставили миниатюры. Так у нас появились две миниатюры – пародия на рассказы Л. Шейнина о майоре Пронине – «Особое задание», или «Баня», а вторая миниатюра – «Студенческая любовь», поставленная по фрагменту из спектакля репрессированного писателя и драматурга В.М. Киршона «Чудесный сплав». В «Особом задании» прекрасно играли В. Пучков и В. Асафов. В «Студенческой любви» играли я, О. Пирогова и С. Орлов.

Когда я прочитал предложенный материал, то он как-то не впечатлил. В нём не было динамики в диалогах, да и сюжетная линия была какая-то примитивная. Но потом Борис, внеся гротеск во всё, что там должно было происходить, сумел поставить миниатюру как образец лиричных отношений, возникающих между двумя молодыми людьми, как противопоставление теплых и нежных чувств нахальству и грубости. И я тут в роли Гоши как нельзя более подошёл к месту: неуклюж, «ботаник», очкарик и т. п. В общем, миниатюра пошла, и пошла «на ура». Но была весьма эксклюзивной. Если многие миниатюры обречены были на долгую жизнь, то с нашим уходом из института ушла из репертуара театра и эта миниатюра.

Отсутствие системной режиссёрской работы вполне компенсировалось нашей активностью. После Б. Кириллова мы «вырастили в своем коллективе» своего режиссёра – Валю Копьеву. Её в 1971 г. оставили работать в институте, и она стала руководителем нашего театра. Правда, носило это чисто формальный характер. Дальше, во всяком случае до нашего окончания института, мы жили самостоятельно, а потом театр продолжил активно работать уже с приходом нового поколения студентов, сменивших в 1972 году наших «маститых» актёров. Тогда пришли в ТПМи Л. Иванова, Л. Морозкина, Н. Пятаев, Е. Трусов и Л. Трусова, А. Тимофеев, Р. Сергеечева, О. Шайкина, Л. Яшкина и другие.

Мы часто выступали перед различными аудиториями. Были и выезды с гастролями. В 1968 г. театр впервые «на выезде» успешно выступил перед жителями в московском Дворце пионеров. Весной 1970 г. с триумфом мы съездили в Курск на историко-педагогический факультет местного пединститута, а в октябре 1972 г. – в Рязань в радиотехнический институт.

В Курске нас принимали гостеприимно, как родственников. Ведь мы приехали на близкий нам «по душе» факультет. Уехали из Курска, наполненные впечатлениями и обретя массу новых друзей, с которыми ещё долго обменивались письмами. Заместитель декана курского истпеда А.С. Чернышов нас оценил так: «А мои куряне опытные воины, но вы их победили мастерством, открытым сердцем. Рад за Вас».

По каким каналам о нас узнали в Рязани, сейчас уже трудно вспомнить. Но пригласили на гастроли. Поездка осталась в памяти впечатлением от города и села Константиново. Запомнилась Рязань и очень тёплым приёмом публики. Особый фурор произвела сцена в миниатюре «Особое задание», да и другие миниатюры встречались зрителями овациями.

Сейчас думаю, что эти две гастрольные поездки были венцом ТПМи первого периода. А дальше настала пора уходить и нам. Мы уже учились на 5-м курсе. Наступала уже другая история театра. История, написанная другими людьми. Такими же яркими и самобытными, для которых, как и для нас, ТПМи остался в памяти на всю жизнь. Знаю, что наши выпускники, уже прийдя в большую жизнь, пытались традиции и наши миниатюры воплотить там, где они работали. И получалось. Так последователи нашего театра рождались по всей стране. Театр миниатюр был особой школой, что прошли многие из пионерфаковцев. В общем, ТПМи, как и истпед, – это навсегда и на всю жизнь!

#### **Школа «Вожака»**

В.И. Ленин был прав, когда говорил о печати как о коллективном организаторе и пропагандисте. И эту истину с наибольшей ясностью понимал «отец-основатель» пионерфака С.М. Мицингендлер, когда особое значение придавал стенной печати.

Наш курс ещё застал то время, когда ежемесячно каждый курс обязан был выпускать стенгазету. При этом не просто какой-то листок с картинками, а газету со статьями, постановкой проблемы, дающими представление о том, чем живут студенты этого курса. Их прочитывали, и особенно декан. Никаких отклонений от его «линии» не допускалось, в чем наш курс, да и я, убедились, как говорится, «на своей шкуре». Мы выпустили две газеты, не соответствующие ей, и получили «по полной». Мне как заместителю комсорга по идеологии «влепили» два выговора, да и остальных причастных к появлению газет не оставили без внимания.

Стоит отметить, что стенгазеты были весьма интересны, но подлинным «венцом» стенной печати был главный орган факультета – газета «Вожак». В самом названии выражалась вся суть того, чем занимался факультет, к чему он должен был стремиться. И в этом же выражалось содержание деятельности самого издания: быть впереди, указывать ориентиры в нашей разнообразной учебной и общественной жизни, широко её освещать.

Понятно, что это накладывало особый отпечаток на тех, кто должен был эту газету делать. А чтобы она появлялась, требовалось множество умений. Это и умение писать интересные статьи, умение рисовать, фотографировать, печатать на машинке, иметь какое-то представление о дизайне и газетной верстке. Всё это одному-двум человекам было бы не под силу, так как объём газеты к тому моменту, когда мы стали учиться на факультете, уже сложился: 7–8 полос (это 7–8 вертикально развешенных ватманских листов). И это должно выходить ежемесячно. Другого было не дано, ведь к газете привыкли, её ждали, и она активно прочитывалась как пионерфаковцами, так и всем институтом – от студентов до ректора. Таковую газету могла делать только талантливая и сильная команда. И она была практически во все времена пионерфаковской истории.

Безусловно, многое зависело от главного редактора газеты. Именно он должен был видеть все стороны жизни факультета, знать степень их актуальности на тот или иной момент и определять, как их лучше, интереснее выразить «газетной строкой». А еще он должен был быть популярной фигурой в студенческой среде и пользоваться доверием со стороны деканата и партбюро.

Когда мы пришли на факультет, то главным редактором был Ю. Дуров, позднее редакцию газеты возглавил Анатолий Кирпичник, который сумел объединить вокруг себя сильную и талантливую команду. Знаю, что после нашего выпуска (1973 г.) тоже была интересная газета, но в тот период, когда учились мы, «Вожак» стал весьма авторитетным печатным изданием в вузе. На его фоне институтская газета, которую делали ребята с филологического факультета, выглядела довольно блекло.

В чём был успех «Вожака»? Понятно, в самом коллективе, в редакции, куда попадали не по обязанности, а по добровольному желанию студенты, имеющие разносторонние способности. Были здесь те, кто мог литературно написать. Но помимо них был и большой вожаковский актив из числа студентов, что откликнулись на просьбы редакции о написании статей на различные актуальные темы. Одно дело – наличие в газете материала, пусть и интересного, но особенность стенгазеты состоит в том, чтобы этот материал действительно увидели, да ещё

и прочитали. А отсюда, она должна быть представлена читателям через особое, притягивающее их внимание оформление. А здесь необходимо было мастерство иллюстратора, обеспеченное соответствующими рисунками, заставками, фотографиями. Поэтому в состав редакции «Вожака» попадали и художники, и фотографы, вносившие весомую лепту в успех стенгазеты.

В бытность редакторства А. Кирпичника сложилась оптимальная модель редколлегии, в основе которой лежала система редакций «взрослых» газет. В частности, редколлегия была поделена на отделы, которые специализировались на сборе и публикации соответствующей информации. В различные годы их количество и направленность журналистской деятельности была различной. Кроме того, редколлегия опиралась на довольно широкий актив авторов, писавших по различным темам. В этом отношении характерен мой пример, когда в преддверии 50-летия пионерской организации меня попросили писать для «Вожака» статьи, посвященные этой дате, так как я в то время довольно активно занимался историей пионерской организации Костромской области. Что, собственно, и привело меня в редакцию.

И мне, кстати, было что рассказать читателям стенгазеты. Ведь к тому времени у меня накопился обширный материал, который позднее и лёг в основу написания мною дипломной работы, а впоследствии – и научных статей.

Стоит отметить, что вовлеченность пионерфаковцев в журналистику всячески поддерживалась руководством факультета, которое видело в этом один из элементов их профессиональной подготовки. Вожаковская трибуна давала навыки в написании доступных для читателя материалов, отработывая язык письменного общения, с чем подавляющему большинству выпускников испеда пришлось встретиться на пионерской, комсомольской, педагогической работе, а для некоторых, позднее, и на партийно-административной работе. Особое значение для будущего имела, и непосредственная работа в составе самой редакции, так как она давала навыки редакторской работы с текстами. Мне, например, это потом очень пригодилось.

«Эпоха Кирпичника» в «Вожаке» запомнилась и тем, что с 1970 года в рамках действовавшего тогда в институте факультета общественных профессий (ФОПа) стало работать отделение журналистики, где занятия вёл один из талантливейших журналистов нашей страны, ярких публицистов и литературных критиков 70–80-х годов, зам. главного редактора газеты «Северная правда» Игорь Александрович Дедков. Его занятия были для нас хорошей школой, закреплявшейся уже в нашей непосредственной работе в стенгазете.

Другим воспоминанием той эпохи осталась та особая творческая атмосфера, которой отличался «Вожака». Народ, как правило, подбирался в редакцию интересный, талантливый (начиналось это для первокурсников уже на лагерном сборе). И здесь вспоминаются работавшие редакторами А. Кирпичник, В. Асафов, Б. Мирочник, замечательные художники В. Лоскутова, Н. Рассадин и Л. Ульянова, а также В. Кудинов, Л. Лебедева, Г. Шапорова.

Особая эта атмосфера ощутима была во время выпуска очередного номера. Перед этим, как правило, шла незаметная работа, когда собиралась редакция и определялись темы очередного номера, шёл процесс сбора материала, а потом, в определённый вечер, после того, как институт утихал, весь коллектив собирался, и начиналось активное действие по созданию газеты.

В помещении деканата печатались материалы, где-то еще дописывались статьи, в 4-й аудитории готовый материал наклеивался на ватманские листы, художники рисовали к ним заставки, клеились фотографии, сделанные нашими талантливыми фотографами Н. Кулигиным или Л. Пятницким.

Работа кипела вовсю. Незаметно пролетало время, и где-то в районе двух-трех часов ночи, а то и четырех на стене между 4-й и 5-й аудиториями появлялся очередной выпуск «Вожака». Причем не одна-две по-

лосы на ватманском листе, а, как правило, 6–7 полос. Утром к началу занятий у газеты начинала собираться толпа студентов, да и потом несколько дней возле «Вожака» всегда было многолюдно. Газета начинала жить, теперь уже своей новой и особой жизнью.

Для меня время работы в «Вожаке» было интересным в нескольких отношениях. Вожаковский опыт я стал закреплять опытом более высокого уровня – журналистским сотрудничеством в областной молодежной газете «Молодой ленинец». «Вожака» дал представление о системе работы стенной печати, организации работы редакции. Впоследствии это тоже пригодилось, когда пришлось заниматься взаимодействием со СМИ как в партийные времена, так и уже в постсоветское время в период работы в администрации города, а также в годы работы за границей – в Посольстве СССР в Монголии, когда пришлось организовывать выпуск единственной за всю советскую историю газеты для работающих за рубежом гражданских специалистов.

*Статья поступила в редакцию 12.11.2021; одобрена после рецензирования 19.11.2021; принята к публикации 21.11.2021.*

*The article was submitted 12.11.2021; approved after reviewing 19.11.2021; accepted for publication 21.11.2021*



Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 40–42. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 40–42.

ISSN 2073-1426

Информационная статья

УДК 378:37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-40-42>

### ЕСЛИ НЕ ТЫ, ТО КТО ЖЕ!?

**Панченко Сергей Иванович**, кандидат педагогических наук, Всероссийский детский центр «Орлёнок», Краснодарский край, Россия, [pan511@mail.ru](mailto:pan511@mail.ru)

**Шевердина Ольга Васильевна**, кандидат педагогических наук, Всероссийский детский центр «Орлёнок», Краснодарский край, Россия, [pan511@mail.ru](mailto:pan511@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящается юбилею создания в Костромском государственном институте им. Н.А. Некрасова историко-педагогического факультета. В статье раскрываются основные социальные практики, на основе которых строилась подготовка будущих педагогов, старших вожатых. Особое внимание уделяется сотрудничеству истпеда и Всесоюзного центра «Орленок», где студенты проходили летнюю педагогическую практику в качестве вожатых. Приводится опыт «Артека» по обучению в вузе уже работающих вожатых. Такая практика способствовала обмену опытом профессионализации, позволяла соотносить содержание и методы работы со студентами в разных вузах, лагерях, формируя единое образовательное пространство.

**Ключевые слова:** историко-педагогический факультет, подготовка кадров, взаимодействие, воспитательная работа.

**Для цитирования:** Панченко С.И., Шевердина О.В. Если не ты, то кто же? // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 40–42. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-40-42>

Informational article

### IF NOT YOU, THEN WHO!?

**Sergei I. Panchenko**, Candidate of Pedagogic Sciences, all-Russian children's centre «Orlyonok» (Eaglet), Krasnodar Land, Russia, [pan511@mail.ru](mailto:pan511@mail.ru)

**Olga V. Sheverdina**, Candidate of Pedagogic Sciences, all-Russian children's centre «Orlyonok» (Eaglet), Krasnodar Land, Russia, [pan511@mail.ru](mailto:pan511@mail.ru)

**Annotation.** The article is dedicated to the anniversary of the creation of the Historical and Pedagogic Faculty at Nekrasov Kostroma State Institute. The article reveals the main social practices on the basis of which the training of future pedagogues, senior counselors was built. Special attention is paid to the cooperation of the Historical and Pedagogic Faculty and all-the-Soviet-Union children's centre «Orlyonok» (Eaglet), where students took summer pedagogic practice as counselors. The experience of the similar camp, Artek, in training of already working counselors at the higher education institution is given. This practice contributed to the exchange of experience of professionalisation, made it possible to correlate the content and methods of work with students in different universities, camps, forming a single educational space.

**Keywords:** Faculty of History and Pedagogy, personnel training, interaction, upbringing work.

**For citation:** Panchenko S.I., Sheverdina O.V. If not you, then who!? Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 40–42. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-40-42>

**М**ы, Всероссийский детский центр «Орлёнок» и историко-педагогический факультет Костромского государственного педагогического института, практически ровесники. Рождённые в 60-е годы прошлого столетия, мы впитали тот глоток свободы, который принесла «хрущёвская оттепель». Наши образовательные системы формировались поколением шестидесятников, которые стремились к обновлению социальных отношений, воспитанию нового поколения детей и молодежи, готовых к социальным преобразованиям.

Общая обстановка, как бы сегодня сказали, социального творчества вызвала рождение в Костромской области ставших известными на всю страну инициатив по созданию разновозрастных пионерских отрядов и сводных пионерских дружин в сельских поселениях и зон пионерского действия в Костроме, а затем в других городах. Для них нужны были старшие пионервожатые.

Было удивительное время. Появляются первые коммунарские отряды, рождается методика коллективного творческого воспитания, в основе которой – уважение к человеку, его развитию и гражданскому становлению. Все это стало основой для поиска подходов и содержания профессионального образования специалистов для работы с детьми и молодёжью. Первые студенты костромского истпеда приехали для работы в «Орлёнке» в далёком 1966 году. Более 50 лет осуществлялось наше сотрудничество, через которое прошли больше 300 студентов истпеда.

Уверен, что они привозили в «Орлёнок» весь задор своей молодости, командный дух и творчество, характерное только для ребят – студентов историко-педагогических факультетов, которые появились в Челябинске, Курске, Новосибирске, Воронеже, Липецке. Это не случайно, ведь их учителями были С.А. Шмаков, Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, В.В. Лебединский и десятки других выдающихся педагогов Детства в нашей стране.

Особое значение для развития системы работы «Орлёнка» имели 70-е годы. Закладывались основы методики сотрудничества и взаимодействия детей и взрослых, которую потом назовут орлятской. В этом приняли самое активное участие студенты, преподаватели и выпускники костромского истпеда. Бережно сохраняя сложившиеся традиции и опираясь на них, в том числе и на пионерский дух костромского истпеда, декан факультета А.Н. Лутошкин увлёк студентов и романтикой комсомольской работы, способствовал освоению научно-исследовательского подхода к педагогике и психологии социального воспитания. В 1973 году, вместе с переехавшим вслед за ним в Кострому профессором Л.И. Уманским, А.Н. Лутошкин инициирует ежегодные августовские сборы комсомольцев-школьников – об-

ластной лагерь школьного комсомольского актива «Комсорг». С момента создания лагерь становится привлекательной базой общественно-педагогической деятельности студентов, научно-исследовательской лабораторией факультета и авторитетным учебно-методическим центром областной комсомольской организации. Именно опыт «Комсорга» стал основой для деятельности детского лагеря «Комсомольский», на базе которого стали проходить Всесоюзные сборы комсомольцев-старшеклассников. Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин со своими студентами были постоянными участниками этих сборов. Многие из этого опыта стали применять в системе подготовки кадров вожатых в ШПВ. Книги этих учёных, изданные в то время в центральных издательствах: «Классному руководителю о комсомольской работе в школе», «Как вести за собой: старшеклассникам об основах организаторской работы», «Эмоциональная жизнь детского коллектива» – дополнили учебно-методический фонд подготовки вожатых «Орлёнка».

Немало выпускников факультета и преподавателей, прошедших школу кафедры теории и методики пионерской комсомольской воспитательной работы, трудились в «Орленке», ориентируясь на образцы опыта и традиций, воспринятых в своё время на факультете. Среди них Ольга Васильевна Шевердина, вожатая 90-х, кандидат педагогических наук, заведующая детским садом Центра, начальник детских лагерей «Олимпийский» и «Солнышко». Она вспоминает: «1987 год, август, поезд «Кострома – Свеча». Мне 16, и я возвращаюсь домой после инструктивного сбора для первокурсников. На перроне меня встречает мама. Когда она увидела свою дочь в шесть утра с сияющими глазами и в пионерском галстуке, сказала: «Ну, всё! Поступила туда, куда ей, и дорога...». И по этой дороге я мчусь уже 35 лет. Прибавляется опыта, ума, коллег, побед, неудач, друзей и... счастья! Счастья от осознания того, что с каждым годом всё больше ценишь своих студенческих однокашников, своих великих преподавателей, те знания, которыми они щедро делились с нами, ту искреннюю атмосферу Детства и гордости за профессию, которую невозможно было не впитать, учась на нашем ИСПЕДЕ. Истпед и «Орлёнок» – благодаря им я состоялась в профессии, у меня огромное количество коллег и друзей, вдохновляющих меня на правильное педагогическое неравнодушие и постоянный профессиональный рост».

Взаимодействие студентов историко-педагогических факультетов на базе «Орленка» имело важное значение для обмена опытом, формирования единого образовательного пространства подготовки студентов.

Иные формы взаимодействия складывались между истпедами и «Артеком». Это была не только практика студентов. По воспоминаниям советника директора по организационно-педагогической деятельности

«Артека» С. Ерохина, история лагеря хранит в своей памяти 1968 год, когда впервые Костромской педагогический институт принял на обучение первую группу артековских вожатых. Это событие, положившее начало многолетнему обучению артековцев, было необычным явлением, когда в мае в «Артек» прибыла группа членов приёмной комиссии института во главе с деканом факультета С.М. Миценгендлером, которая приняла вступительные экзамены вожатых в историческом месте «Артека» – во Дворце «Суук-Су». И хотя последующие вступительные экзамены артековцев ежегодно на протяжении 25 лет проходили в самом высшем учебном заведении, та неожиданная история до сих пор живёт в воспоминаниях первых выпускников института. Инициатором этой работы была Фаина Георгиевна Дыскина – первый руководитель Школы пионерских работников (ШПР) «Артека», до этого работавшая начальником лагеря «Кипарисный», которая на протяжении шести лет, с 1965 по 1970 год, создавала кадровый потенциал педагогического сообщества артековских лагерей.

Подводя итог сказанному, надо отметить, что модель подготовки педагогов с высшим образованием для работы с детскими общественными объединениями, содержание, организационные формы, технологии обучения становится все более актуальной для современной России.

В настоящее время действует большое число детских общественных объединений самых разных форм: пионерские, скаутские, поисковые, спортивные, профессионально ориентированные, творческие, познавательные, трудовые, общественно-политические, военно-патриотические, краеведческие, театральные, миротворческие и многие другие. Не секрет, что сохранять, развивать и объединять их столь различные функции чрезвычайно сложно, поскольку они не имеют жёсткой структуры, единых органов управления, но тем не менее всех их связывает единая цель – развитие у детей способности

к самореализации, самопознанию и самоопределению. Чаще всего многие из перечисленных мной общественных объединений, по сути, являются своеобразными профильными центрами дополнительного образования детей.

К сожалению, сегодня далеко не всегда детское общественное движение рассматривается как предпосылка развития взрослого гражданского общества, несмотря на то, что именно в детстве формируются основы социальных и гражданских качеств нашего молодого поколения, отсутствие которых, если такая работа не была проведена в детстве, впоследствии негативно скажется в дальнейшей жизни.

Сегодня для решения ключевых целей воспитания необходимы соответствующее финансирование, подготовка квалифицированных кадров, создание общероссийской информационно-методологической службы, развитие международного сотрудничества и многое другое. В феврале мы отметим 60-летие создания на базе Костромского государственного университета историко-педагогического факультета, который занимался подготовкой педагогических кадров именно для работы с детским общественным объединением, а наличие государственного диплома гарантировало выпускникам стаж и пенсионное обеспечение. «Орлёнок» и «Артек» на протяжении более 50 лет сотрудничали со студентами этого факультета, обеспечивая прохождение их практики в каникулярное время. Все согласятся, что эти специалисты были блестяще подготовлены и иногда опережали своим знаниями и опытом постоянных работников. Специалисты такого уровня подготовки сегодня нужны современным детям России.

*Статья поступила в редакцию 14.11.2021; одобрена после рецензирования 24.11.2021; принята к публикации 24.11.2021.*

*The article was submitted 14.11.2021; approved after reviewing 24.11.2021; accepted for publication 24.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 43–47. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 43–47.

ISSN 2073-1426

Информационная статья

УДК 378:37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-43-47>

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ И ВОПЛОЩЕНИЕ ИСТПЕДОВСКОГО НАСЛЕДИЯ В НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

**Чугунова Ольга Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [od\\_chugunova@ksu.edu.ru](mailto:od_chugunova@ksu.edu.ru)

**Шепелева Светлана Витальевна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [lady.shepelewa2016@yandex.ru](mailto:lady.shepelewa2016@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья содержит теоретическое осмысление уникального опыта и наследия историко-педагогического факультета Костромского государственного педагогического института им. Н.А. Некрасова в новой реальности. В статье рассмотрена особая организация жизни данного структурного подразделения вуза, ее внешнее оформление, учебный процесс, «система педагогических практик», внеаудиторная общественная жизнь студентов, которая способствовала личностно-профессиональному развитию обучающихся и в дальнейшем позволила выпускникам успешно самореализоваться в разнообразных сферах жизнедеятельности. Выделены стадии личностно-профессионального развития студентов, которые остаются актуальными и могут быть использованы в условиях современного высшего профессионального образования. Показана позитивная роль профессиональной подготовки обучающихся через «систему педагогических практик». Представлены научные традиции факультета, заложенные А.Н. Лутошкиным, Л.И. Уманским, передаваемые высокопрофессиональным преподавательским составом, позволяющие приобрести навыки научно-исследовательской деятельности. Проанализировано многообразие творческой стороны жизни факультета, создающее условия для самовыражения личности каждого студента и воплотившееся в жизненных сценариях выпускников. В статье подчеркивается ценность существующего студенческого самоуправления на факультете, основанного на командной работе, способной обеспечить необходимую гибкость, стимулировать творчество и создать атмосферу сотрудничества и поддержки. Намечены перспективные направления использования опыта личностно-профессионального становления и развития обучающихся в условиях современного высшего профессионального образования.

**Ключевые слова:** самореализация, самоактуализация, личностно-профессиональное становление и развитие, педагогическая практика, организаторская деятельность, научно-исследовательская работа.

**Для цитирования:** Чугунова О.Д., Шепелева С.В. Теоретическое осмысление и воплощение истпедовского наследия в новой реальности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 43–47. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-43-47>

Informational article

## THEORETICAL UNDERSTANDING AND IMPLEMENTATION OF HERITAGE OF KOSTROMA UNIVERSITY'S HISTORICOPEDAGOGIC FACULTY IN A NEW REALITY

**Olga D. Chugunova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [od\\_chugunova@ksu.edu.ru](mailto:od_chugunova@ksu.edu.ru)

**Svetlana V. Shepeleva**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [lady.shepelewa2016@yandex.ru](mailto:lady.shepelewa2016@yandex.ru)

**Annotation.** The article contains a theoretical understanding of the unique experience and heritage of the Historical and Pedagogic Faculty of Nekrasov Kostroma State Pedagogic Institute in the new reality. The article considers the special organisation of the life of this structural unit of the university, its external design, the educational process, the “system of pedagogic practices”, the extracurricular social life of the peers, which contributed to the personal and professional development of students and later allowed graduates to successfully self-actualise in various spheres of life. The stages of personal and professional development of students are highlighted, which remain topical and can be used in the conditions of modern higher professional education. The positive role of professional training of students through the “system of pedagogic practices” is shown. The scientific traditions of the faculty, laid down by Anatoliy Lutoshkin and Lev Umanskiy, transmitted

by highly professional teaching staff, allowing acquiring the skills of research activity, are presented. The diversity of the creative side of the faculty's life is analysed, creating conditions for the self-expression of the personality of each student and embodied in the life scenarios of graduates. The article emphasises the value of the existing student self-government at the faculty, based on teamwork, capable of providing the necessary flexibility, stimulating creative work and adding some cooperation and support to the atmosphere. Promising directions of using the experience of personal and professional formation and development in the conditions of modern higher professional education are outlined.

**Keywords:** self-realisation, self-actualisation, personal professional formation and development, pedagogic practice, organisational activity, research work.

**For citation:** Chugunova O.D., Shepeleva S.V. Theoretical understanding and implementation of heritage of Kostroma University's Historicopedagogic Faculty in a new reality. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 43–47. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-43-47>

Принадлежность к выпускникам историко-педагогического факультета обязывает ко многому. Истпед часто называют знаковым факультетом, легендарным, идеологическим, «уникальным явлением», «кузницей кадров», «феноменом пионерфака» и т. д. Действительно, за 33 года существования «классического истпеда» на каждом курсе собирались одни из самых лучших выпускников школ из разных уголков России.

Особая организация жизни на истпед, ее внешнее оформление, учебный процесс, «система педагогических практик» (К.А. Воронина), внеаудиторная общественная жизнь студентов стали важнейшими составляющими личностно-профессионального становления и развития будущих специалистов. Такой многогранный учебно-воспитательный процесс помог истпедовцам выработать жизненную позицию, ориентированную на групповые, коллективные и общественные ценности. Впоследствии, даже в период смены социально-экономической парадигмы в России, выпускники историко-педагогического факультета не исчезли, а смогли найти свое место в жизни изменившегося общества, самореализоваться и стать учителями-практиками, педагогами дополнительного образования, известными учеными, предпринимателями, руководителями, депутатами, адвокатами, губернаторами, политическими деятелями и т. д.

Образовательное учреждение в целом и его структурные подразделения в частности являются социальными институтами, которые способствуют личностно-профессиональному развитию обучающихся. По мнению Е.А. Богачевой, данный процесс «может быть представлен последовательностью стадий: адаптации студентов к условиям вуза, принятия нового социального статуса, идентификации с требованиями учебной, учебно-профессиональной деятельности, самореализации в образовательном процессе, самопроектировании профессионального становления» [Богачева: 15].

В связи с этим является важным осмысление итогов деятельности историко-педагогического факультета с точки зрения расставления акцентов на некоторых компонентах его системы подготовки будущих

специалистов, которые остаются актуальными и могут быть использованы в условиях современного высшего профессионального образования.

Акцент первый. Преобладающими на стадии адаптации обучающихся к условиям университета являются: активное приспособление студентов к новым условиям и освоение ими требований университета, своих функций, обязанностей и прав.

В целях оказания помощи студентам в процессе их адаптации к обучению в вузе на истпед существовал институт кураторства. У каждой студенческой группы был куратор из числа профессорско-преподавательского состава, и «шефы» с третьего курса факультета, которые работали в комиссии по отбору абитуриентов, готовили и проводили двухнедельный лагерьный сбор, где первокурсники знакомились со спецификой факультета и с будущей профессией. Кроме этого, кураторы и шефы принимали участие вместе со своими подшефными в организации и проведении разнообразных внеаудиторных мероприятий.

Акцент второй. Следующая стадия личностно-профессионального развития обучающихся в условиях вуза направлена на освоение и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли и предполагает подготовку к предстоящей профессии, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей.

Обучение и студенческая жизнь на одном из самых (как бы сейчас сказали) престижных факультетов в определенных пределах меняли личность и способствовали выработке индивидуального стиля деятельности в коллективе. Этот процесс формирования индивидуального стиля А. Маслоу определил как феномен «самоактуализации». В общем смысле под самоактуализацией понимается стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Согласно А. Маслоу, самоактуализация – желание «стать тем, кем ты можешь стать» [Маслоу]. Это потребность в самосовершенствовании, в реализации своего жизненного потенциала. К.А. Абульханова-Славская выделяет центральное звено данного процесса – осознанное

стремление личности занять определенные позиции в жизни, проявление собственной активности [Абульханова-Славская].

Важная форма профессиональной подготовки, которая сложилась на историко-педагогическом факультете, – это система педагогических практик. «Педагогическая практика у студентов начиналась, по существу, уже на первом лагерном сборе, сразу после зачисления в институт. Правда, здесь первокурсники находились не в роли организаторов, а организуемых. Это позволило им на собственном опыте ощутить процесс коллективообразования, трудности и проблемы, которые в это время возникают у разных членов коллектива. Тут же проводились первичные исследования процесса коллективообразования и складывающихся взаимоотношений; шел сложный процесс самоутверждения» [Воронина: 49].

Затем шел процесс постепенного усложнения видов практик, их задач, объектов, характера деятельности.

Акцент третий. На третьей стадии личностно-профессионального становления обучающихся вузов осуществляется целенаправленное формирование у студентов личностных качеств, профессиональных компетенций через их участие в различных видах деятельности (учебной и внеаудиторной).

Преподаватели истпеда давали студентам очень много важного, фундаментального, полезного для предстоящей профессиональной деятельности. Обучение на факультете предоставляло возможность приобрести навыки научно-исследовательской деятельности. «Работа с источником, историографический анализ, обобщение и классификация материала по заданным критериям, логичность и аргументированность заявляемых выводов и многое другое, необходимое будущему учителю, преподавателю, ученому, настойчиво и кропотливо вкладывали в нас И.Г. Асадулина, М.Н. Белов, К.А. Булдаков, Л.Н. Заливалова, Г.Н. Наянова, В.Л. Миловидов, Н.В. Волк, М.И. Сияжников и др.» [Чугунов: 64].

Хотелось бы особо отметить то, что, несмотря на бурную общественную жизнь факультета, истпедовское пространство было наполнено живой наукой. Сам истпед был экспериментальной базой научно-практического опыта. Научные традиции, заложенные А.Н. Лутошкиным, Л.И. Уманским, их последователями А.Г. Кирпичником, Н.М. Рассадным, Н.П. Фетискиным не потеряли своей актуальности.

Знаменитая книга А.Н. Лутошкина «Как вести за собой» всегда была настольной книгой каждого истпедовца, и сегодня там можно найти ответы на многие современные детско-молодежные проблемы [Лутошкин].

Факультет вооружал серьезным потенциалом организаторских навыков и умений, причем в очень

широком спектре их возможного применения. Это, прежде всего, готовность осуществлять воспитательную работу с детьми и молодежью. В период обучения на истпедистах студенты проходили великолепную вожатскую школу – как в теоретическом, так и в практическом измерении. Теоретическая основа – это ряд учебных дисциплин, читавшихся Н.С. Захаровой, К.А. Ворониной, Н.Ф. Басовым, А.Д. Шиликом, В.П. Ижицким, А.Г. Кирпичником. Изученное в аудитории глубоко и разносторонне закреплялось в рамках цикла практик в общеобразовательных школах и пионерских лагерях.

Дети в любые исторические периоды предрасположены к организованному участию в социальном движении (А.Г. Кирпичник), только с другими акцентами. Примером могут служить современные авторские загородные лагеря отдыха и оздоровления детей и подростков, в рамках которых происходит реализация комплексных программ различной воспитательной направленности.

Надо отметить, что истпедовцы и сейчас работают в органах государственной молодежной политики, занимаются исследовательской деятельностью в области детского и молодежного движения.

Уникальная концепция Л.И. Уманского группы как коллектива и теория организаторской деятельности оставили классическое наследие для дальнейшей разработки данной проблематики. Сейчас обществу как никогда нужны лидеры-организаторы в обновленном прочтении Л.И. Уманского и его положений. Н.П. Фетискин развивал идеи Л.И. Уманского и создавал психодиагностический инструментарий для его концепций, но личность современного организатора, руководителя недостаточно изучена. Специфические проявления индивидуального диапазона организаторских способностей в различных видах деятельности также остаются малоизученным направлением.

Истпед отличался многообразием творческой жизни: песни, танцы, литература, журналистика, драматургия и т. д. Многие истпедовцы именно в студенческие годы обнаружили в себе творческие способности к какой-либо деятельности. На факультете создавались условия для самовыражения, проводились разнообразные конкурсы, спектакли, концерты и т. д. Стремление к творчеству – непреходящий атрибут самоактуализации. Такой подход стал основой самореализации в дальнейшей жизни, и многие выпускники работают в сфере культуры и досуга.

Акцент четвертый. Сущность четвертой стадии личностно-профессионального становления обучающихся состоит в проявлении самоорганизации студента, который осуществляет самостоятельное, целеустремленное преобразование исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества; реализует возможности дости-

жения определенного уровня квалификации и разно-стороннего личностного развития в условиях вуза, необходимых для успешного выполнения предстоящей профессиональной деятельности.

Ценным является то, что существующее самоуправление истпеда позволяло каждому студенту быть представленным в одном или нескольких из его органов, реально участвовать в выработке решений и их реализации. Это не только развивало организаторские способности, но и учило испедовцев генерировать идеи и применять различные методы принятия управленческих решений на любых уровнях, что стало основой важной современной профессиональной компетенции управленческих полномочий. Среди выпускников истпеда много профессиональных менеджеров высшего и среднего звена.

На сегодняшний день все больше укрепляется мнение о том, что эффективная деятельность любой организации должна быть основана на командной работе, способной обеспечить необходимую гибкость, стимулировать творчество и создать атмосферу сотрудничества и поддержки.

Социальный заказ общества связан с подготовкой компетентных специалистов, способных работать в коллективе в целом и в управленческой команде в частности, ведь именно этому учили на истпеде.

Потенциальные кандидаты в управленческие команды в любой сфере должны обладать целым комплексом универсальных и профессиональных компетенций, основными из которых являются навыки системного мышления и владения ситуационным анализом, коммуникативные и лидерские способности.

К первой группе относятся такие способности, как:

- умение системно анализировать имеющуюся информацию с целью формирования определенных прогнозов, стратегий действий, выработки новых направлений деятельности;

- умение выделять из разнообразных источников полезную информацию по сравнительным данным, технологиям, методам, потенциальным конкурентам и т. п.;

- умение оценивать риски возможных действий.

Оценивая коммуникативные данные кандидатов в управленческие команды, учитывают наличие следующих способностей:

- создавать атмосферу доверия, ценить идеи, выдвигаемые другими, вовлекать коллектив в активную работу, не замыкая все задачи на себе;

- формировать мотивационные стимулы для коллег по работе, обеспечивая их ресурсами, обратной связью, обучением и тренингом, необходимым для их личностного и профессионального роста;

- убедительно аргументировать свои предложения и предложения других, направленные на рациональный способ достижения конечного результата.

Кандидаты в управленческие команды также должны обладать лидерскими способностями, такими как:

- умение четко определять наиболее рациональные варианты действий и убеждать других в успехе выбранного пути;

- умение выстраивать отношения с партнерами, службами, даже с теми, с которыми традиционно складываются конфликтные ситуации;

- нацеленность на действие и результат, способность брать на себя ответственность за достижение поставленных целей.

Можно с уверенностью сказать, что каждый истпедец готов руководствоваться принципами формирования управленческой команды, соблюдение которых служит объективной предпосылкой рационализации ее структуры.

Важнейшими из этих принципов являются:

- добровольность вхождения в команду;

- формирование и согласование своих целей и приоритетов как индивидуальных, так и всей команды;

- обеспечение гибкости команды, придание ей способности реагировать на изменение условий и потребностей, в том числе отдельных ее членов;

- определение рационального числа членов команды;

- отбор в состав команды специалистов разного профиля и долевое распределение функциональных обязанностей;

- минимальная специализация членов команды, обладающих многими навыками, с целью достижения гибкости внутри группы, возможности перехода от одной работы к другой без ущерба для ее качества;

- свобода высказывания мнения каждого;

- вовлечение всех членов команды в процессы управления, разработки и принятия решений;

- установление групповых норм и процессов коммуникации при принятии решений;

- формирование надлежащих межличностных взаимоотношений внутри команды;

- внедрение в группу ценностей корпоративной культуры, необходимой для утверждения в ней благоприятного социально-психологического климата [Чугунова: 382].

Практика показала, что в команде, функционирующей на основе отмеченных принципов, достигается высокий уровень коммуникации и координации деятельности ее членов, утверждается их статус и чувство защищенности, открываются возможности самореализации.

Обозначенные стадии личностно-профессионального развития студентов, относительно которых мы попытались выявить важные моменты истпедовского опыта подготовки будущих специалистов, предполагают преемственность, то есть каждая новая ступень

сохраняет конструктивные элементы достигнутого на предшествующей и обогащает их.

Истпед давал серьезную подготовку к широкому спектру предстоящей профессиональной деятельности своих выпускников. Этот уникальный опыт личностно-профессионального становления и развития студентов, складывавшийся на истпед десятилетиями, трудно переоценить. Его необходимо бережно сохранять и эффективно использовать в современных условиях.

### Список литературы

Альбуханова–Славская К.А. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997.

Богачева Е.А. Личностно-профессиональное становление студентов // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Кострома, 28–30 окт. 2009 г.) / под общ. ред. Н.М. Рассадина. Кострома, 2009. С. 15.

Воронина К.А. Наш истпед: воспоминания декана / под ред. А.Г. Кирпичника. Кострома, 2007. С. 49.

Лутосшкин А.Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы. М., 1986.

Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999. С. 221.

Чугунов Е.А. Истпед как основа профессиональной состоятельности и успешности // Преемственность и инновации в профессиональном воспитании студентов. М., 2011. С. 64.

Чугунова О.Д. Управленческая команда как фактор инновационного развития организации // Экономическая наука – хозяйственной практике: материалы научной сессии IX Междунар. науч.-практ. конф., г. Кострома, 16–19 мая 2007 г. Кострома, 2007. С. 382.

### References

Albukhanova-Slavskaya K.A. *Psichologicheskaja nauka v Rossii XX stoletija: problemy teorii i istorii* [Psychological science in Russia of the XX century: Problems of Theory and History]. Moscow, 1997. (In Russ.)

Bogacheva E.A. *Lichnostno-professional'noe stanovlenie studentov* [Personal and professional formation of students]. *Tradicii i novacii professional'nogo vospitanija v vysshej shkole: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Kostroma, 28-30 okt. 2009 g.)* [Traditions and innovations of professional education in higher school: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Kostroma, October 28-30, 2009)], ed by N.M. Rassadin. Kostroma, 2009, p. 15. (In Russ.)

Voronina K.A. *Nash istped: vospominanija dekana* [Our istpedi: memoirs of the dean], ed. by A.G. Kirpichnik. Kostroma, 2007, p. 49. (In Russ.)

Lutoshkin A.N. *Kak vesti za soboj: Starsheklassnikam ob osnovah organizatorskoj raboty* [How to lead: For high school students about the basics of organizational work]. Moscow, 1986. (In Russ.)

Maslow A. *Motivacija i lichnost'* [Motivation and personality]. St. Petersburg, 1999, p. 221. (In Russ.)

Chugunov E.A. *Istped kak osnova professional'noj sostojatel'nosti i uspešnosti* [Isted as the basis of professional solvency and success. Continuity and innovations in the professional education of students]. Moscow, 2011, p. 64. (In Russ.)

Chugunova O.D. *Upravlencheskaja komanda kak faktor innovacionnogo razvitija organizacii* [Management team as a factor of innovative development of the organization]. *Ekonomicheskaja nauka - hozjajstvennoj praktike: materialy nauchnoj sessii IX Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii, g. Kostroma, 16-19 maja 2007 g.* [Economic Science - economic practice: materials of the scientific session of the IX International Scientific and Practical Conference, Kostroma, May 16-19, 2007]. Kostroma, 2007, p. 382. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 18.11.2021; принята к публикации 29.11.2021.*

*The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 18.11.2021; accepted for publication 29.11.2021.*



Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 48–54. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 48–54.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-48-54>

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ: ВЕКТОР СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ

**Ромм Татьяна Александровна**, доктор педагогических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5566-0418>

**Аннотация.** Несмотря на то, что в современной деятельности вузов сохраняются эффективные практики подготовки студентов к воспитательной деятельности, исследовательские данные подтверждают факт неудовлетворительного состояния готовности будущих педагогов к решению задач воспитания. Цель статьи – анализ затруднений и ресурсов, связанных с совершенствованием профессионального образования в аспекте реализации современных задач подготовки. Методологическими основами исследования стали положения научной школы Л.И. Новиковой о системном подходе в воспитании, теории социального воспитания в контексте социализации А.В. Мудрика, сетевой теории. Определены основные проблемы актуального состояния подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности (сокращение количественного и качественного содержания теоретической и практической подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности; несоответствие издаваемой учебной литературы по теории и методике воспитания актуальным задачам воспитательной деятельности; социальная незрелость студентов, слабая подготовка преподавателей в вопросах теории и практики воспитания и др.). Предлагается программа изменений в совершенствовании анализируемой проблемы: изменение целевых ориентиров в сторону усиления субъектной составляющей, развития системы воспитательной работы в вузе, имеющей профессионально-педагогическую ориентацию; изменение дизайна образовательных программ. Обозначены условия реализации предлагаемых изменений: проведение системных исследований актуальных вопросов воспитания в контексте подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности; формирование механизма эффективной обратной связи «вуз – школа – вуз»; развитие сетевых форматов подготовки; создание банка технологий практической подготовки в гибридном, дистанционном формате; обновление информационного ресурса подготовки; насыщение образовательного пространства вуза значимой с профессиональной точки зрения, интересной жизнью в вузе.

**Ключевые слова:** воспитательная деятельность, воспитание, профессиональное воспитание, профессиональное образование

**Для цитирования:** Ромм Т.А. Подготовка студентов к воспитательной деятельности в вузе: вектор современного развития // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 48–54. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-48-54>

Research Article

## PREPARING STUDENTS FOR UPBRINGING ACTIVITY AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION: VECTOR FOR CONTEMPORARY DEVELOPMENT

**Tatyana A. Romm**, Doctor of Pedagogic Sciences, Novosibirsk State Pedagogic University, Novosibirsk, Russia, [Russiatromm@mail.ru](mailto:Russiatromm@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5566-0418>

**Abstract.** Despite the fact that effective practices of preparing students for upbringing activities persist in contemporary activities of higher education institutions, research evidence confirms the unsatisfactory state of preparedness of future pedagogues for upbringing tasks. The aim of the article is to analyse the difficulties and resources related to the improvement of vocational education and training in the aspect of the implementation of modern training tasks. What has become the methodological basis of the study are the provisions of Lyudmila Novikova's scientific school on the systemic approach in upbringing, in the social theory of upbringing in the context of socialisation by Anatoliy Mudrik, network theory. The main problems of the current state of preparation of future pedagogues to upbringing activities are defined (reduction of quantitative and qualitative content of theoretical and practical training of future pedagogues to upbringing activities; discrepancy of published educational literature on the theory and methodology of upbringing to topical tasks of upbringing activities;

social immaturity of students, poor teacher training in the theory and practice of upbringing and other). The programme of changes in the improvement of the analysed problem is proposed – change in the targets in the direction of strengthening the subjective component, development of the system of upbringing work in a higher education institution with professional-pedagogic orientation; change in the design of educational programmes. Conditions for the implementation of the proposed changes – systemic investigation of topical issues of upbringing in the context of training future pedagogues for upbringing activities – are outlined; forming an effective feedback mechanism «higher education institution – school – higher education institution»; developing network training formats; creating a bank of technologies for practical training in a hybrid, distance format; updating the information resource of training; saturating the educational space of higher education institution with life in a higher education institution, meaningful from a professional point of view, interesting.

**Keywords:** upbringing activity, upbringing, professional upbringing, professional education.

**For citation:** Romm T.A. Preparing students for upbringing activity at higher education institution: vector for contemporary development. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 48–54. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-48-54>

Социальная значимость совершенствования подготовки педагогов к воспитательной деятельности не вызывает сомнения, что подтверждает социальный заказ государства, активная заинтересованность профессионального сообщества, осознанная потребность сферы образования в грамотном, современном педагоге, в сферу деятельности которого попадают не только задачи дидактического характера, но и вопросы, связанные с созданием воспитывающих ситуаций. В деятельности вузов сохраняются эффективные, осмысленные и апробированные практики подготовки студентов к воспитательной деятельности, в том числе опирающиеся на традиции в сфере подготовки специалистов для сферы воспитания, одним из ярких и успешных примеров которых может служить история существования историко-педагогических факультетов, созданных в ряде вузов СССР, и ее современная трансформация [Беседы; Киселев, Киселева, Ромм; Магия], в основу деятельности которых были положены принципы систематической, непрерывной практической профессиональной направленности всего образовательного процесса, создания творческой, эмоционально и профессионально насыщенной воспитывающей среды, гуманистически ориентированной корпоративной культуры («духа факультета»), которые в совокупности создавали ценностно-смысловое поле жизнедеятельности людей (студентов, преподавателей), находившихся в нем.

Существующая реальность воспитания в школе свидетельствует о имеющихся затруднениях профессионального решения воспитательных задач педагогами. Многочисленные исследовательские данные (например: [Елькина, Лозован, Мартынова; Щелина]), мнение экспертного сообщества (М.В. Шакурова, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов и др.) подтверждают факт неудовлетворительной ситуации готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности: разрыв между системой подготовки в вузе и актуальной воспитательной деятельностью школы продолжает сохраняться [Селиванова, Степанов].

Учитывая тенденцию перехода школ (с 01.09.2020) к единой программе воспитания, важно понять, что можно и должно изменить в содержании подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Цель статьи: анализ ресурсов и затруднений, связанных с совершенствованием профессионального образования в аспекте реализации задач подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в вузе.

Методологическими основами исследования стали положения: а) теории социального воспитания в контексте социализации А.В. Мудрика, в русле которой реализуются задачи профессионального воспитания, б) сетевой теории (Ч. Кадушчин, Р. Хойлинг), в) нормативно-интерпретативного подхода об амбивалентной, дуальной сущности социальных феноменов [Ромм М.В., Ромм Т.А.]. В исследовании применены методы теоретического анализа, анализ документов (образовательных программ профессиональной подготовки, рабочих программ по дисциплинам педагогического цикла, программ практик), метод экспертных заключений.

Обращение к объективной картине актуального состояния вопроса позволяет зафиксировать факт постоянного сокращения теоретического и практического содержания подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности. За последние десятилетия произошло сокращение не только числа педагогических вузов (по данным 2020 г. – 33)<sup>1</sup>, но также аудиторных часов на теоретическую и методическую подготовку по педагогике в вузах (в среднем от 24 до 60 часов) при неоправданно большом числе компетенций (7–9), которые должны быть сформированы за это время. Распространенной стала практика передачи часов в части методики воспитания на предметные кафедры, где они в большинстве своем просто переориентированы на методику преподавания по предмету.

Произошло сокращение практик, связанных с содержанием воспитательной деятельности педагога. Наблюдается слабое соответствие содержания и форматов издаваемой учебной литературы по теории

и методике воспитания / методике воспитательной работе собственно актуальным задачам современного воспитания?

Важным объективным фактором стало признание изменений – социальной незрелости студента педагогического вуза, в равной степени это касается смены поколений в преподавательском составе, сопровождаемой непониманием сущности воспитательной работы в школе, как следствие – неспособностью сформировать у будущих педагогов профессионального представления и позиции в отношении воспитания.

Эти объективные, фиксируемые проявления дополняются в последнее время изменениями, слабо от-refлексированными на современном этапе, но затрагивающими содержательную составляющую подготовки.

Несогласованность в профессиональном и общественном мнении представлений о деятельности педагога как воспитателя ведет к увеличению дефицита практико-ориентированной подготовки в вузе, выражающегося зачастую в демагогических избыточно- и лжетеоретических рассуждениях о значимости «воспитания вообще» вместо формирования устойчивых представлений об успешном решении реальных практических задач средствами воспитательной деятельности.

Девальвация профессиональной подготовки к воспитательной деятельности находит свое выражение в широко распространенном представлении том, что подготовить к воспитательной деятельности можно просто организацией участия студентов в разных социальных практиках. Как отмечено в исследовании М.В. Шакуровой, подобный эффект «иллюзорной причинности» формирует «у студентов и у преподавателей отношение к воспитательным практикам как к обыденным, освоение которых может вестись методом простого включения в активность; поддерживает в воспитательном процессе вуза установку на «предписанную успешность» тех обучающихся, кто проявляет большую активность» [Шакурова: 74]. Как следствие формируется «остаточный подход» к вопросам подготовки в этом направлении.

Слабое реагирование вузовских программ на происходящие изменения: диктантное обучение, гибридное обучение, цифровизация, изменения детей, – все это находит очень слабое отражение в программах подготовки, в том числе вследствие неповоротливости нормативно-бюрократической системы организации учебного процесса.

Важную задачу в условиях развития сетевых отношений и усилении роли работодателя в профессиональной подготовке педагога начинают занимать вопросы активизации и заинтересованности школы: отсутствие отработанной обратной связи и механизма «передачи продукта» – подготовленного специа-

листа – в школу ведет к так называемой «технологической непроницаемости» собственно вузовского процесса.

Сказанное и многое, что осталось за пределами данного анализа, должно составить предмет исследований и размышлений о том, в каком направлении возможны изменения, способные привести задачи профессиональной деятельности вуза по подготовке будущего педагога к успешной современной воспитательной деятельности.

*Во-первых*, это касается уточнения целевых ориентиров подготовки. Требования модернизации подготовки педагогов к воспитательной деятельности в направлении обновления программ и модулей профессионального образования в вузе, их совершенствование должно опираться на сохранение имеющегося теоретически обоснованного и апробированного ресурса теории и практики воспитания, обеспечивающего доказательность и эффективность предпринимаемых усилий.

Помимо признанных положений теории и методики профессионального образования, определяющих основы содержания подготовки педагогов к эффективному решению профессиональных задач в сфере воспитания, в том числе средствами профессионального, социального воспитания в вузе [Тимонин], для определения перспектив указанной деятельности значимое место сохраняют актуальные идеи современной теории воспитания, являющейся методологическим основанием рассмотрения роли и места педагога и его подготовки к воспитательной деятельности. Развитие теории воспитания последних лет сопровождалось привлечением к педагогическому анализу широкого контекста идей современного гуманитарного знания: герменевтики, феноменологии [Демакова; Степанов], – что способствовало разработке вопросов развития и усиления субъектности и обоснованию личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя [Григорьева; Шакурова]. Исследовательское внимание обращено к вопросам психолого-педагогической составляющей в формировании воспитательной компетентности будущих педагогов [Щелина], научно-методического сопровождения будущих педагогов как воспитателей [Александрова], осмыслению и обоснованию роли магистерской подготовки в наращивании профессиональной, в том числе воспитательной, компетентности студентов [Руденко] и др.

Учитывая имеющиеся количественные дефициты времени, отводимого на освоение указанных вопросов, ориентируясь на теоретические подходы воспитания научной школы Л.И. Новиковой, в русле которых разработана и апробирована в 2019 г. Примерная программа воспитания школы, целевая установка подготовки будущих педагогов к воспитательной

деятельности должна быть направлена на формирование профессиональной позиции педагога как воспитателя. Для этого в вузе важно создавать такое пространство, которое развивает, сохраняет интерес, мотивацию и эмоционально позитивное отношение будущих педагогов к воспитательной деятельности как профессиональной. А.С. Макаренко обращал внимание на то, что единственно приемлемая позиция педагога – это быть счастливым человеком: «...Нельзя быть несчастным. Наша этика требует... чтобы мы были счастливыми людьми. И счастливым человеком нельзя быть по случаю, счастливым человеком нужно уметь быть» [Макаренко: 61]. Закономерно, что обращение к эмоциональному фону воспитательной деятельности в целом и обоснование социально-психологической значимости и ресурсности эмоциональных состояний коллектива стало важнейшим элементом системы профессиональной подготовки студентов на историко-педагогических факультетах на протяжении многих лет [Кирпичник; Премственность] и получило свое развитие в реализации успешных с точки зрения профессионального воспитания образовательных программ<sup>3</sup>.

*Во-вторых*, представляется важным из всего многообразия задач подготовки определить такое квалификационное ядро профессии, которое должно стать ключевым в фокусе профессионального образования – профессиональные навыки. Обращение к указанной Примерной программе воспитания позволяет очень внятно определить, что таким квалификационным ядром подготовки должны стать навыки по созданию условий для совместной деятельности взрослых и детей; детей, педагогов и родителей и т. п., способность создавать различные детские, детско-взрослые общности. Сказанное актуализирует вопросы методической подготовки в воспитательной деятельности, тогда как анализ затруднений, который был осуществлен в ходе апробации Примерной программы воспитания, показал разнообразие трудностей педагогов именно в решении задач организации совместной жизнедеятельности детско-взрослых общностей.

В условиях усиления процессов цифровизации жизни формируются новые воспитывающие среды – в пространстве интернета, 3D-реальности, молодежных субкультур, что «расширяет» границы воспитания и, как следствие, требует иного профессионального языка будущего педагога (как минимум его расширение языком ИКТ), иных форматов взаимодействия (с использованием digital-средств), этического самоопределения в диалоге с разными партнерами на разных площадках (социальные сети, родительские чаты, TikTok и т. п.).

*В-третьих*, подобное целеполагание потребует изменения дизайна программ подготовки.

Прежде всего это должно затронуть преодоление дефицита часов на теоретическое обучение. Очевидно, что возможно традиционно пойти по линии увеличения часов и разработки отдельного модуля, связанного с вопросами воспитательной работы. Однако установка просто на расширение информации и увеличение просветительского содержания оказывается недостаточно эффективной. Нужен иной подход к подаче этой информации, нужна переработка теоретического материала, ориентация на возможности проблемно-центрированного подхода, который позволит структурировать информацию в контексте практических задач деятельности будущих педагогов:

– «обеспечивающая информация» аккумулирует теоретическое знание, которое помогает осмыслить профессиональные проблемы (закономерности воспитания как одного из основных педагогических процессов и т. п.);

– «процедурная информация» обобщает содержание, актуальное для решения профессиональных проблем на практике (вопросы методики воспитательной работы в различных аспектах);

– знание так называемых «рутинных» алгоритмов позволит обеспечить решение оперативных, типовых задач без дополнительных затрат времени на поиск их решения (работа с документами, решение организационно-технических вопросов, соблюдение регламентов).

Однако анализ успешных практик и опыта подготовки педагогов к воспитательной деятельности показывает перспективность иного пути, связанного с дополнением аудиторной учебной работы – внеаудиторной, внеучебной, в ходе которой происходит отработка профессиональных, социальных навыков, аккумуляция эффективного опыта поведения в социальных ситуациях, опыта позитивных отношений, самореализация студентов в активности<sup>4</sup>.

В процессах разнообразных воспитательных практик, организованных вузом, развивается агентность – активная самостоятельность, способность человека к действию, способность выступать в качестве самостоятельного агента и делать осознанный и свободный выбор. Степень этой свободы определяется, в частности, принадлежностью человека к определенной социальной группе. На это «работает» организация жизнедеятельности в вузе, достижение «корпоративности», ощущение «элитности» в принадлежности к профессии, к вузу у студентов и преподавателей. В этом контексте усиливается значимость всего обыденного, опыта отношения с миром и к миру на принципах общности всех и со всеми.

Такую «обыденную повседневность» может создавать системная воспитательная работа в вузе, обеспечивающая мощный мотивационный эффект, способная повлиять на формирование готовности,

собственно, к воспитательной деятельности. Работа с мотивацией тесно связана со стимулированием интереса, созданием пространства для разнообразной активности, насыщением ее профессиональными смыслами. Идея о том, что, проживая в вузе те ситуации, которые тебе потом предстоит реализовывать в другой роли в школе, привлекательна, но требует квалифицированного сопровождения. А это, в свою очередь, требует пересмотра роли и места воспитательной деятельности и ее носителей в вузе, в противном случае велик риск сведения всего к набору отчетных мероприятий.

Несомненно, необходимо усилить роль практической подготовки. Опыт историко-педагогического образования подтверждает и актуализирует ресурсы непрерывной, рассредоточенной практики с привлечением лучших педагогов-практиков, выпускников. Создание и реализация подобного ресурса возможно в процессе формирования и поддержания сетевых, партнерских отношений, на основе которых возможны корреляция содержания практики с реальными действиями школы, оперативная обратная связь, эффективные модели помощи выпускникам, будущим педагогам в преодолении затруднений. Одним из вариантов организации подобного сетевого взаимодействия могут быть базовые кафедры, однако их создание требует обновления нормативно-правового сопровождения, кадрового вопроса.

Для того чтобы предлагаемые изменения были реализованы, важно выделить условия, которые делают это возможным.

Необходимы системные исследования наиболее актуальных вопросов воспитания (цифровизация воспитания, цифровизация подготовки, дистант) в контексте подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности и важны механизмы адаптации результатов этих исследований в сферу практической деятельности. Для этого необходимо сохранять и развивать научные центры, аккумулирующие и иницирующие данные разработки, поддерживающие научные контакты.

Формирование механизма эффективной обратной связи «вуз – школа – вуз» должно позволить оперативно выявлять затруднения, неэффективности существующих практик подготовки и вносить коррективы.

Сетевые основы подготовки становятся ведущими в формировании партнерских отношений, способствуя усилению практико-ориентированности подготовки за счет заинтересованности школы в этом процессе.

Актуальным на данном этапе становится формирование банка данных имеющихся и разрабатываемых технологий практической подготовки в гибридном, дистанционном формате.

Необходимо создание актуального информационного ресурса подготовки: нужны новые учебные по-

собия как по содержанию, так и по формату (тренажеры, кейсовые форматы).

Очевидно, должна быть продолжена работа по насыщению образовательного пространства вуза интересной жизнью, значимой не только с точки зрения личностной субъектности, но – профессионально субъектной.

Также не менее важна презентация данной деятельности в профессиональном сообществе, привлечение внимания к этим вопросам.

### Примечания

<sup>1</sup> Примерная программа воспитания. URL: <http://form.instrao.ru/> (дата обращения: 14.11.2021).

<sup>2</sup> Министерство просвещения. Педагогическое образование. URL: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/teacher\\_education](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/teacher_education) (дата обращения: 14.11.2021).

<sup>3</sup> Теория и методика воспитания. Шпаргалка: кратко, самое главное. URL: <https://www.diagram.com.ua/info/konspekti-shpargalki/konspekti-shpargalki286.shtml> (дата обращения: 15.11.2021).

<sup>4</sup> Федеральная инновационная площадка на базе ФГБОУВО «Костромской государственной университет». Система подготовки кадров для организации воспитательной деятельности в образовательных организациях. URL: <https://ksu.edu.ru/svedeniya-ob-organizatsii/struktura-i-organy-upravleniya/instituty/institut-pedagogiki-i-psikhologii/federal-naya-innovatsionnaya-ploshchadka.html> (дата обращения: 14.11.2021).

### Список литературы

*Александрова Е.А.* Научно-методическое сопровождение педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 14 – 21.

Беседы о факультете: документально-публицистические очерки / сост. В.А. Кудинов. Кострома, 2002. 168 с.

*Демакова И.Д., Шустова И.Ю.* Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип событийности в воспитании // Педагогическое искусство: научно-практический журнал. 2017. № 2. С. 100–108.

*Елькина О.Ю., Лозован Л.Я., Мартынова А.В.* Исследование отношения студентов педагогических профилей к будущей профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 5. С. 82 – 89.

*Кирпичник А.Г.* Научная школа психологии в Костромском государственном университете: семидесятые – восьмидесятые годы XX века // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 1. С. 253 – 256.

Киселев Н.Н., Киселева Е.В., Ромм Т.А. Новосибирский истпед: связь времен // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Ювенология. Социальная работа. Социокинетика. 2007. Т. 13, № 5. С. 11 – 18.

Магия Листпеда: педагогические принципы адапционного сбора студентов: юбилейный сб. ст. к 40-летию основания кафедры педагогики и психологии ИИГСО / под ред. Н.П. Аникеевой, Т.А. Ромм. Новосибирск, 2010. 136 с.

Макаренко А.С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. М., 2016. 249 с.

Преемственность и инновации в профессиональном воспитании студентов / рук. ред. группы К.А. Воронина. М., 2011. 176 с.

Ромм М.В., Ромм Т.А. Конструирование теоретических образов социальных феноменов // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. 2010. Т. 8, № 2. С. 32 – 36.

Руденко И.В. Подготовка студентов магистратуры к воспитательной работе в образовательной организации на основе апостериорной модели // Балканское научное обозрение. 2021. № 1 (11). С. 9 – 13.

Селиванова Н.Л., Степанов П.В. Подготовка будущего педагога как воспитателя: теоретическое обеспечение // Образование и саморазвитие. 2018. Т. 13, вып. 2. С. 45 – 52.

Степанов П.В. Специфика теории воспитания как гуманитарного знания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1 (28). С. 20 – 30.

Тимонин А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18, № 1-1. С. 55 – 58.

Шакурова М.В. Влияние «иллюзорной причинности» на качество подготовки будущих педагогов воспитательной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 62 – 75.

Щелина Т.Т. О системном подходе к воспитанию студентов в контексте их личностно-профессионального развития в вузе // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. М., 2021. С. 77 – 81.

## References

Aleksandrova E.A. *Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagogov* [Scientific and methodological support of teachers]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2020, vol. 6 (117), pp. 14 – 21. (In Russ.)

*Besedy o fakul'tete: dokumental'no-publitsisticheskie ocherki* [Talks about the Faculty: documentary and

journalistic essays], comp. by V.A. Kudinov. Kostroma, 2002, 168 p. (In Russ.)

Demakova I.D., Shustova I.Ju. *Pedagog kak vospitatel': znachimye harakteristiki vospitatel'noj dejatel'nosti, princip sobytijnosti v vospitanii* [Teacher as educator: significant characteristics of educational activity, the principle of coexistence in education]. *Pedagogicheskoe iskusstvo. Nauchno-prakticheskij zhurnal* [Pedagogical Art. Scientific and practical journal], 2017, vol. 2, pp. 100 – 108. (In Russ.)

Elkina O.Yu., Lozovan L.Ya., Martynova A.V. *Issledovanie otnosheniia studentov pedagogicheskikh profilei k budushchei professional'noi deiatel'nosti* [Research of the attitude of students of pedagogical profiles for future professional activity]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2020, vol. 5, pp. 82 – 89. (In Russ.)

Kiselev N.N., Kiseleva E.V., Romm T.A. *Novosibirskii istped: sviaz' vremen* [Novosibirsk Istped: The Link of Times]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Iuvenologiya. Sotsial'naiia rabota. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma state university. Series: Pedagogy. Psychology. Juvenology. Social Work. Sociokinetics], 2007, vol. 13/ 5, pp. 11 – 18. (In Russ.)

Kirpichnik A.G. *Nauchnaia shkola psikhologii v Kostromskom gosudarstvennom universitete: semidesiatye-vos'midesiatye gody XX veka* [The Scientific School of Psychology at Kostroma State University: The Seventies and Eighties of the Twentieth Century]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma state university. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 25/1, pp. 253 – 256. (In Russ.)

*Magiia Listpeda: pedagogicheskie printsipy adaptatsionnogo sbora studentov: iubileinyi sbornik statei k 40-letiiu osnovaniia kafedry pedagogiki i psikhologii IIGSO* [The Magic of Listped: Pedagogical Principles of Adaptation Gathering of Students: an Anniversary Collection of Articles for the 40th Anniversary of the Establishment of the Department of Pedagogy and Psychology of the IHGSE], ed. by N.P. Anikeeva, T.A. Romm. Novosibirsk, 2010, 136 p. (In Russ.)

Makarenko A.S. *Metodika vospitatel'noi raboty: izbrannye trudy* [Methodology of Educational Work. Selected works]. Moscow, 2016, 249 p. (In Russ.)

*Preemstvennost' i innovatsii v professional'nom vospitanii studentov* [Continuity and innovation in the professional education of students], ed. by K.A. Voronina. Moscow, 2011, 176 p. (In Russ.)

Romm M.V., Romm T.A. *Konstruirovanie teoreticheskikh obrazov sotsial'nykh fenomenov* [The Construction of Theoretical Images of Social Phenomena]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.:*

*Filosofia* [Vestnik of Novosibirsk State University. Ser.: Philosophy], 2010, vol. 8/2, pp. 32–36. (In Russ.)

Rudenko I.V. *Podgotovka studentov magistratury k vospitatel'noi rabote v obrazovatel'noi organizatsii na osnove aposteriornoi modeli* [Preparation of master students for educational work in an educational organization based on the aposteriary model]. *Balkanskoe nauchnoe obozrenie* [Balkan Scientific Review], 2021, vol. 5 / 1(11). (In Russ.)

Selivanova N.L., Stepanov P.V. *Podgotovka budushchego pedagoga kak vospitatelia: teoreticheskoe obespechenie* [Training of would-be teacher as a tutor: theoretical support]. *Obrazovanie I samorazvitie* [Education and self-development], 2018, vol. 3/2, pp. 45–52. (In Russ.)

Timonin A.I. *Professional'noe vospitanie kak vospitanie sotsial'noe* [Vocational education as social education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Iuvenologiya. Sotsial'naiarabota. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma state university. Series: Pedagogy. Psychology. Juvenology. SocialWork. Sociokinetics], 2012, vol.18/1-1, pp. 55–58. (In Russ.)

Shakurova M.V. *Vliianie «illiuzornoj prichinnosti» na kachestvo podgotovki budushchikh pedagogov k vospitatel'noi deiatel'nosti* [The influence of “illusory causality” on the quality of future teachers' preparation for educational activity]. *Otechestvennaia I zarubezhnaia pedagogika* [Domestic and Foreign Pedagogy], 2019, vol. 2/1 (58), pp. 62–75. (In Russ.)

Shchelina T.T. *O sistemnom podkhode k vospitaniiu studentov v kontekste lichnostno-professional'nogo razvitiia v vuze* [On the systematic approach to the education of students in the context of their personal and professional development at the university]. *Novaia psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noi real'nosti k ustoichivomu razvitiuu* [The New Psychology of Professional Work as a Teacher: From Unstable Reality to Sustainable Development]. Moscow, 2021, pp. 77–81. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 29.10.2021; одобрена после рецензирования 16.11.2021; принята к публикации 16.11.2021.*

*The article was submitted 29.10.2021; approved after reviewing 16.11.2021; accepted for publication 16.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 55–62. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 55–62. (In Russ.) ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:371

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-55-62>

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Байбородова Людмила Васильевна**, доктор педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [lvbai@mail.ru](mailto:lvbai@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9004-978X>

**Аннотация.** Определяется сущность организаторской деятельности, обосновывается актуальность подготовки педагогов к организаторской деятельности на основе требований профессиональных стандартов «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)», «Специалист, участвующий в организации деятельности детско-юношеского коллектива (вожатый)»<sup>1</sup>, «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»<sup>2</sup>. Рассматриваются цель, задачи, подходы (рефлексивно-деятельностный, субъектно-ориентированный, практико-ориентированный), бинарные принципы подготовки. Раскрывается содержание модуля «Воспитательная деятельность», состоящего из трех взаимосвязанных дисциплин и практик, содержание которых предусматривает изучение теоретических аспектов организаторской деятельности, применение современных технологий развития организаторских способностей будущих педагогов, формирование потребности в самоорганизации и саморазвитии. Показаны возможности учебных занятий, внеучебной деятельности для подготовки студентов к организаторской деятельности. Предлагается субъектно ориентированная технология, включающая самодиагностику, самоанализ, самоопределение, самореализацию, самооценку и самоутверждение, которая может быть основой развития самоорганизации студентов и формирования их субъектной позиции. Подчеркивается актуальность включения студентов в проектирование индивидуальной и коллективной деятельности, а также отмечается важность организации коллективной творческой деятельности, проектной деятельности, развития студенческого самоуправления. В заключении делаются выводы об условиях подготовки студентов к организаторской деятельности.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, организаторская деятельность, профессиональный стандарт, самоорганизация и саморазвитие, субъектно-ориентированная технология.

**Для цитирования:** Байбородова Л.В. Подготовка будущих педагогов к организаторской деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 55–62. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-55-62>

Research Article

## PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR ORGANIZATIONAL ACTIVITIES

**Luydmila V. Bayborodova**, doctor of pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, [lvbai@mail.ru](mailto:lvbai@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9004-978X>

**Abstract.** The essence of organizational activity is determined, the relevance of training teachers for organizational activity is justified on the basis of the requirements of professional standards “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education)”, “Specialist involved in organizing the activities of a children’s and youth team (counselor)”, “Teacher of additional education for children and adults”. The purpose, tasks, approaches (reflexive-activity, subject-oriented, practice-oriented), binary principles of preparation are considered. The content of the module “Educational activity” is revealed, consisting of three interrelated disciplines and practices, the content of which provides for the study of theoretical aspects of organizational activity, the use of modern technologies for the development of organizational abilities of future teachers, the formation of the need for self-organization and self-development. The possibilities of educational classes, extracurricular activities for preparing students for organizational activities are shown. A subject-oriented technology is proposed, including self-diagnosis, self-analysis, self-determination, self-realization, self-esteem and self-affirmation, which can be the basis for the development of students’ self-organization and the formation of their subjective position. The relevance of students’ involvement in the design of individual and collective activities is emphasized, and the importance of organizing collective creative activities, project activities, and the development of student self-government is also noted. In conclusion, conclusions are drawn about the conditions for preparing students for organizational activities.



**Keywords:** pedagogical education, organizational activity, professional standard, self-organization and self-development, subject-oriented technology.

**For citation:** Bayborodova L.V. Preparation of future teachers for organizational activities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 55–62. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-55-62>

Организаторская деятельность является одним из самых главных видов деятельности, обеспечивающим успешность профессиональной деятельности любого специалиста сферы образования. Так, учителя, классные руководители ежедневно организуют коллективную и индивидуальную деятельность на уроках и во внеучебное время, чтобы создать благоприятные условия для проявления и формирования личности, индивидуальности, субъектности детей и подростков, развития отношений между обучающимися.

В педагогической литературе имеются различные определения организаторской деятельности. Предлагаем некоторые из них:

– практическая деятельность по созданию связей, взаимодействия между субъектами деятельности, а также управление ее процессом [Морозов: 316];

– деятельность по обеспечению условий протекания педагогического процесса, она осуществляется через систему, формы организации, а также организационные структуры педагогического процесса [Стефановская: 41];

– практическая деятельность по руководству людьми, согласованию их совместных действий и управлению ими [Коджаспирова, Коджаспиров: 37].

Теория, концептуальные положения организаторской деятельности обстоятельно изложены в трудах ученых, которые внесли существенный вклад в создание традиций костромской научной школы, в решение проблем подготовки организаторов-лидеров: Льва Николаевича Уманского, Анатолия Николаевича Лутошкина, Льва Федоровича Спирина, Александра Львовича Уманского. На наш взгляд, очень точно определение сущности деятельности организатора дает А.Н. Лутошкин: «Выйти вперед и встать во главе других в общем-то бывает несложно. Сложнее другое. Встающий впереди становится ведущим, а значит, ответственным не только за себя, но и за тех, кого он поведет, ответственным за то дело, ради которого он оказался впереди» [Лутошкин: 5].

Многие годы в педагогической науке и практике остается актуальной проблема подготовки будущих педагогов к организаторской деятельности, **целью** которой является развитие у них организаторских способностей, что обеспечивает успешность в целом профессиональной карьеры педагога. В Ярославском государственном педагогическом университете с 1998 года будущими учителями изучался специальный курс по организаторской деятельности [Щелкунова: 2009].

Важность достижения указанной цели подтверждается и сегодня положениями профессиональных стандартов, в которых обозначены трудовые действия, связанные с решением организаторских задач в детско-юношеских объединениях, коллективах, организациях, движениях. Так, например, в стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» трудовая функция «воспитательная деятельность» конкретизируется следующими трудовыми действиями: помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления, развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни.

Еще более обстоятельно и конкретно раскрываются трудовые функции и соответствующие трудовые действия по решению организаторских задач в стандарте «Специалист, участвующий в организации деятельности детско-юношеского коллектива (вожатый)»<sup>1</sup>: сопровождение деятельности временного детско-юношеского коллектива (группы, подразделения, объединения) в организациях отдыха детей и их оздоровления под руководством педагогического работника (планирование деятельности временного детско-юношеского коллектива под руководством педагогического работника в соответствии с ежедневным планом работы организации отдыха детей и их оздоровления, проведение игр, сборов и иных мероприятий во временном объединении, направленных на формирование коллектива, его развитие, поддержание комфортного эмоционального состояния, включение участников временного детско-юношеского объединения в систему мотивационных мероприятий организации отдыха детей и их оздоровления) и оказание организационной поддержки обучающимся образовательной организации в создании, развитии и деятельности детско-юношеского коллектива или объединения, группы (информирование обучающихся о возможности создания и участия в деятельности детско-юношеского коллектива, планирование деятельности детско-юношеского коллектива или объединения, проведение организационных сборов, мероприятий и игр, направленных на формирование и развитие детско-юношеского коллек-

тива, анализ результатов его деятельности, информирование обучающихся о возможностях участия в конкурсах и проектах, направленных на развитие личностных качеств отдельных участников и всего детско-юношеского коллектива в целом).

Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»<sup>2</sup> не является исключением и определяет функцию «Организация досуговой деятельности обучающихся в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы», которая предусматривает планирование, подготовку и реализацию досуговых мероприятий.

В Ярославском государственном педагогическом университете имени К.Д. Ушинского организуется подготовка будущих педагогов к организаторской деятельности с учетом вышеизложенных целевых ориентиров и положений. Предусматривается решение конкретных задач, отражающих структуру организаторской деятельности, обеспечивающих развитие организаторских способностей, организаторской компетентности будущих педагогов. В связи с этим подготовка включает в себя освоение знаний (принципов, способов, алгоритма, правил организации деятельности), формирование навыков организации и самоорганизации (анализа и самоанализа, рефлексии, целеполагания, планирования, самоконтроля), развитие организаторских умений (учет индивидуальных особенностей участников деятельности, обеспечение их мотивации, поддержание благоприятного психологического климата, регулирование отношений), а также формирование качеств (активность, ответственность, инициативность, общительность, тактичность, внимательность, самостоятельность и др.), обеспечивающих успешную организацию групповой и коллективной деятельности, самоорганизацию.

Особенно важно сформировать организаторские умения. «Организаторские умения – это способность человека быстро и эффективно применять имеющиеся организаторские знания на практике, действовать с учетом имеющегося опыта и сложившейся ситуации. Так, опытный организатор, встретившись с необходимостью организовать дело, которое ему раньше не приходилось выполнять, пытается тут же использовать в этой новой для него обстановке знание действий и приемов, которые он применял ранее в других обстоятельствах. Умение в постоянно изменяющейся обстановке выбрать правильное решение и оперативно провести его в жизнь требует от организатора находчивости, смелости, твердости» [Лутошкин: 13].

Решение задач подготовки будущих педагогов к организаторской деятельности предусматривает, учитывая общепринятые подходы к подготовке педагогических кадров и специфику организаторской деятельности, реализацию следующих подходов:

– *рефлексивно-деятельностного*, означающего включение студентов в сознательную активную деятельность, ориентацию студентов на критическое восприятие информации, стимулирование их аналитической и рефлексивной деятельности, предоставление возможности студентам высказывать свою точку зрения на решение той или иной профессиональной задачи;

– *субъектно-ориентированного*, обеспечивающего субъектную позицию студента в процессе образовательной деятельности, обсуждение и принятие решений, затрагивающих их интересы, организацию учебно-воспитательного процесса, развитие механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, самовоспитания и самообразования студента, предполагающего разную степень оказания помощи обучающемуся, зависящую от его способностей, подготовленности к организаторской деятельности, от уровня сформированности субъектности;

– *практико-ориентированного*, направленного на подготовку студентов к выполнению трудовых действий и преодолению тех трудностей, с которыми они могут столкнуться как организаторы; включение их в активную и разнообразную организаторскую деятельность в учебном процессе и во внеучебное время, закрепление любого знания организаторской деятельности на практике; оценку формируемой компетенции на основе выполнения конкретных практических действий.

Подготовка к организаторской деятельности строится с опорой на общеизвестные дидактические принципы и принципы подготовки педагогических кадров: принцип научности, доступности, систематичности и последовательности обучения, наглядности, сознательности и творческой активности обучающихся и другие.

В контексте подготовки студентов к организаторской деятельности считаем целесообразным представить этот процесс как двусторонний и рассмотреть две группы специальных принципов: принципы организации деятельности преподавателей по подготовке будущих педагогов и принципы организации образовательной деятельности студентов [Рожков, Байбородова: 44].

При подготовке студентов к организаторской деятельности педагоги руководствуются такими специальными принципами, как мотивационное обеспечение деятельности, развитие субъектности обучающихся, проблемности, вариативности, вертикальной и горизонтальной интеграции.

Очевидно, что для развития организаторских способностей будущим педагогам важно овладеть опытом самоорганизации. В связи с этим считаем целесообразным выделить и учитывать при сопровождении обучающихся *принципы организации индивидуаль-*

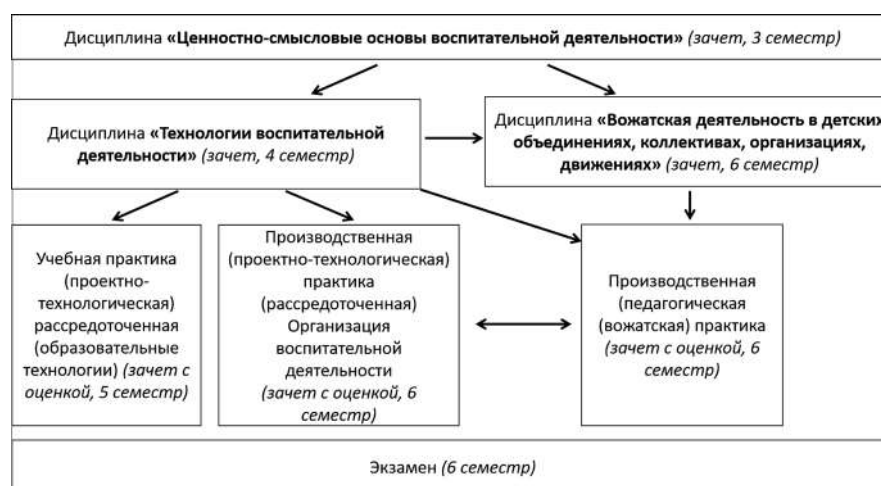


Рис. 1. Модуль «Воспитательная деятельность»

ной образовательной деятельности студентов, которыми они должны руководствоваться как субъекты образовательного процесса [Байбородова 2016: 36]: принципы личной и профессиональной перспективы, самосознания и самоуправления, прогнозирования и проектирования индивидуальной образовательной деятельности, свободного и самостоятельного выбора и самоопределения, рефлексивности.

Различные аспекты организаторской деятельности осваиваются при изучении модуля «Воспитательная деятельность», который включает в себя три дисциплины: «Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности», «Технологии воспитательной деятельности» и «Вожатская деятельность в детских объединениях, коллективах, организациях, движениях», а также педагогические практики. Данный модуль структурно представлен на рисунке 1.

В курсе «Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности» изучаются теоретические положения, которые важно учитывать в организаторской деятельности. Курс включает изучение следующих тем:

1. Сущность воспитания, его закономерности и принципы.
2. Организация воспитательного процесса.
3. Содержание воспитания.
4. Педагогические средства воспитания.
5. Формирование воспитывающей среды в образовательной организации.
6. Самоуправление в детском коллективе.
7. Воспитательная система класса.
8. Функции и направления деятельности классного руководителя.

Особенно важно освоить вопросы организации деятельности коллектива: признаки и этапы развития коллектива; взаимодействие, взаимовлияние коллектива и личности; средства формирования и развития коллектива; стимулирование деятельности ребенка

в коллективе с учетом его способностей, развитие самоуправления в коллективе и др.

Технологически вопросы организаторской деятельности прорабатываются в практико-ориентированном курсе «Технологии воспитательной деятельности», в котором студенты осваивают субъектно ориентированные технологии, необходимые для организации деятельности детей на разных ее этапах: анализа, целеполагания, планирования, реализации намеченного, подведении итогов деятельности.

Курс «Вожатская деятельность в детских объединениях, коллективах, организациях, движениях» предназначен для подготовки студентов к работе в детских оздоровительных лагерях, а также к сопровождению подростков, молодых людей и их деятельности в детских объединениях и организациях. Он является практико-ориентированным и непосредственно нацелен на формирование и развитие организаторских способностей будущих педагогов. В нем рассматриваются следующие темы:

1. Основы организаторской деятельности вожатого.
2. Организаторская деятельность в группах, коллективах, объединениях.
3. Организаторская деятельность в разновозрастной группе.
4. Проектирование деятельности детского объединения.
5. Организация массовых мероприятий.
6. Технология развития самоуправления в детском коллективе.
7. Организаторская деятельность в детских организациях, движениях.
8. Организация деятельности временного детского объединения в условиях оздоровительного лагеря.

На разных этапах подготовки, при изучении всех дисциплин модуля «Воспитательная деятельность» на основе принципов цикличности, преемственности и практической направленности осваиваются

теория и методика организаторской деятельности: цель и задачи организаторской деятельности педагога, внешние и внутренние факторы, влияющие на их определение, проектирование содержательной и процессуальной составляющих, этапы, технологии организаторской деятельности педагога, организаторские приемы и методики, изменение позиции организатора в зависимости от этапа развития коллектива, возраста детей, их социального опыта, формирование субъектной позиции обучающихся и др.

Для усиления практической направленности теоретической подготовки к организаторской деятельности студенты при изучении каждой темы выполняют ряд заданий, например:

- составьте список вопросов для беседы с педагогом в целях оценивания эффективности его организаторской деятельности;
- составьте анкету для получения информации о готовности участников деятельности к выполнению самостоятельных организаторских действий;
- изучите опыт работы конкретного педагога, опишите перечень осуществляемых им организаторских действий, оцените их эффективность;
- разработайте рекомендации для педагога по реализации отдельных этапов организаторской деятельности в работе с группой воспитанников;

– разработайте план своих действий в качестве организатора на примере решения конкретной организаторской задачи (по выбору студента);

– предложите критерии оценки эффективности реализации педагогом организаторской функции и оцените по ним деятельность конкретного педагога;

– разработайте план изучения организаторских способностей детей. Оцените на основе подобранных методик организаторский потенциал конкретного воспитанника;

– предложите вариант действий педагога по развитию организаторских способностей детей в ситуации подготовки совместного творческого дела;

– изучите свой организаторский потенциал, составьте программу развития своих организаторских способностей;

– разработайте памятку для педагога по развитию организаторских способностей детей и др.

Эффективным способом развития организаторских способностей студентов является их участие в подготовке и проведение учебных занятий или их фрагментов.

Особое внимание уделяется развитию самоорганизации студентов, формированию у них потребности в саморазвитии. Этому способствуют субъектно ориентированные педагогические средства (фор-

Таблица 1

Примерная схема учебного занятия

Этап занятия	Деятельность преподавателя	Деятельность студента
<b>Самодиагностика</b>	Предлагает назвать задания, которые выполнялись к занятию, сказать, почему они были выбраны и какой результат самостоятельной работы, что узнали новое, чему научились	Называет задания, объясняет свой выбор и представляет результат работы, отвечает на вопросы
<b>Самоанализ</b>	Задаёт вопросы: Какие виды деятельности, задания вызвали сложности и почему? Что не получилось и почему? Что нужно учесть в дальнейшем?	Отвечает на вопросы. Обменивается мнениями
<b>Целеполагание, самоопределение</b>	Предлагает на основе проблем и трудностей, которые возникли при выполнении самостоятельной работы, определить цели своей деятельности на занятие, а затем желающим высказаться и обосновать свои цель и задачи	Записывает индивидуальную цель и задачи на учебное занятие, обосновывает их
<b>Определение содержания и способов изучения учебного материала</b>	Предлагает на основе программы дисциплины и поставленных на занятии учебных задач выбрать содержание материала для изучения, степень его глубины, сложности, самостоятельности, а также способ его изучения и формы представления результатов своей деятельности	Выбирает вопрос(ы) для изучения, форму работы (учебник, Интернет, индивидуально или в паре (группе) и т. д., а также форму представления результатов работы)
<b>Самостоятельная работа</b>	Наблюдает за деятельностью студентов, включается в общение с ними по их просьбе	Работает самостоятельно, при необходимости обращается за помощью к другим студентам или преподавателю
<b>Представление результатов</b>	Предлагает представить результат работы, задавать вопросы друг другу, дополнять информацию	Представляет результаты работы, отвечает на вопросы
<b>Самооценка</b>	Предлагает оценить свою работу, соотнести поставленные задачи на занятии и успешность их решения	Оценивает свою деятельность, определяет достижения, проблемы и трудности
<b>Определение задач, содержания и формы выполнения самостоятельной работы</b>	Предлагает обосновать задачи для самостоятельной работы на основе результатов и самооценки достижений, выбрать содержание и форму учебной деятельности	Обоснованно выбирает вариант домашней самостоятельной работы с учетом поставленных задач

мы, методы, технологии), которые используются в учебное время на занятиях и во внеучебное время. При подготовке студентов по педагогическим дисциплинам преподаватели реализуют субъектно ориентированную технологию, включающую в обобщенном виде следующие этапы: самодиагностику, самоанализ, самоопределение, самореализацию, самооценку, самоутверждение. Частный пример использования этой технологии на учебном занятии схематично представлен в таблице 1.

Эффективным средством подготовки студентов к организаторской деятельности является проектная деятельность, которая используется при изучении всех дисциплин модуля «Воспитательная деятельность» с учетом запроса самих обучающихся. Проектная деятельность является ярким примером субъектно ориентированной технологии, в которой студент осваивает самые различные способы самоорганизации и организации деятельности других.

В процессе проведения учебных занятий и во внеучебное время организуется коллективная творческая деятельность, в процессе которой студенты на личном опыте осваивают ее технологию и способы организации, важные для будущей деятельности в качестве педагога [Титова].

Особенно активно проявляются и развиваются организаторские способности студентов в период *практики*. На первой практике, проектно-технологической, студенты овладевают профессиональными умениями и навыками в области воспитания обучающихся, организацией внеурочной деятельности, разработкой и сопровождением программ индивидуального развития ребенка, а также педагогическими технологиями для решения профессиональных задач, связанных с организацией коллективной творческой деятельности; реализацией функций, направлений, форм работы классного руководителя; целеполагания, планирования и анализа в классном коллективе; организацией внеурочной деятельности в школе, развитием детского коллектива и самоуправления в нем; взаимодействием педагогов и семьи; проектированием элементов образовательного процесса и программ различных типов; проектированием индивидуальной образовательной деятельности обучающихся; организацией групповой работы.

На второй практике студенты овладевают профессиональными умениями и навыками в области организации развивающей и воспитательной деятельности на основе следующих образовательных технологий: технологии модульного обучения, индивидуализации и дифференциации; поисковых и исследовательских технологий, проблемного обучения, кейс-стади, проектной деятельности, диалоговых технологий (дискуссия, диспут, дебаты), технологии позиционного обучения, технологии «Развитие критиче-

ского мышления через чтение и письмо», организации игровой деятельности обучающихся, «Педагогические мастерские», «Портфолио», «Образ и мысль», технологии интеграции в образовательном процессе.

Следующая практика проводится в городских лагерях на базе образовательных организаций и детских оздоровительных лагерей, в период которой студенты учатся решать профессиональные задачи, связанные с формированием и развитием временного коллектива детского объединения, организацией знакомства детей друг с другом, вожатыми, педагогическим коллективом лагеря, организацией диагностики, коллективного целеполагания, планирования и анализа совместной деятельности; организацией разных видов совместной деятельности и регулированием взаимодействия детей разного возраста; проектированием и реализацией воспитательных и развивающих программ.

Значительное место в подготовке студентов к организаторской деятельности занимает *внеучебная воспитательная деятельность*, которая способствует развитию опыта организаторской общественно значимой деятельности через включение обучающихся в следующие виды социальной практики: социально значимые акции и движения; общественные организации, волонтерское движение; благотворительная деятельность; организация активного отдыха; выставки, смотры, конкурсы, фестивали, презентации, акции, ярмарки, представления и др.; охрана окружающей среды и др. Важно, чтобы сами студенты стали организаторами педагогических олимпиад, различных конкурсов педагогической направленности; конкурсов педагогического мастерства студентов, педагогических клубов, сообществ; праздников и других профессионально важных событий; мероприятий для обучающихся школ или воспитанников дошкольных образовательных учреждений; педагогических отрядов и др.

Необходимым условием и средством развития организаторских способностей является *студенческое самоуправление* как демократичная форма организации жизнедеятельности студенческого сообщества, которая предполагает развитие самостоятельности студентов в принятии и реализации решений для достижения групповых целей.

Освоение студентами опыта организаторской деятельности в вузе, развитие самоуправления в студенческом коллективе является важным условием их подготовки к профессиональной деятельности, к воспитанию у школьников организаторских способностей и лидерских качеств. В этой связи важно, чтобы будущие педагоги в своей практической деятельности научились:

– осуществлять коллективную разработку прав, обязанностей, ответственности обучающихся, правил

внутренней жизни факультета, группы и отношений между участниками образовательного процесса, контроль и самоконтроль;

– организовывать добровольное распределение функций, поручений, видов деятельности между студентами, учебными группами и объединениями, предусмотреть их ответственность и форму отчетности за результат деятельности;

– наделять обучающихся и органы самоуправления реальными правами;

– повышать роль общего собрания студенческой (учебной) группы, первичных объединений в решении вопросов жизни коллектива, факультета, формируя демократическую культуру у будущих педагогов;

– обеспечивать действенность принимаемых обучающимися решений, добиваться того, чтобы принятые решения выполнялись или обоснованно отменялись коллективным решением.

Организация воспитательной деятельности студентов во внеучебное время требует специального внимания всех субъектов образовательного процесса, согласованности их действий на единых концептуальных основаниях. В связи с этим с участием преподавателей и студентов разработана *концепция воспитания и программа организации воспитательной деятельности* в университете и на факультетах. Такие документы являются ориентиром и помощником в работе организаторов воспитательной работы в вузе, кураторов, преподавателей, студенческого актива.

В свете решения современных воспитательных задач, способствующих развитию самоорганизации, саморазвитию детей и молодых людей, особенно важно приобщить студентов к *проектированию индивидуальной образовательной деятельности* как субъектов построения своего образовательного пути. В этой связи преподаватели и магистранты, будущие педагоги-тьюторы, вместе со студентами осваивают педагогическое сопровождение и технологию проектирования индивидуальной образовательной деятельности обучающихся на период обучения в вузе при изучении модулей и дисциплин, конкретных тем, при прохождении педагогических практик. Через личный опыт будущие педагоги готовятся к организации подобного проектирования индивидуальной образовательной деятельности школьников.

Таким образом, подготовка студентов к организаторской деятельности – это многоаспектный и длительный процесс, который осуществляется непрерывно и преемственно, охватывает все сферы обучения и жизнедеятельности студентов, предусматривает объединение усилий преподавателей разных дисциплин и студентов, их партнерское взаимодействие.

Системно выстраивая деятельность по развитию организаторских способностей будущих педагогов, целесообразно предусматривать следующее:

– предоставлять возможность студентам осваивать теорию и практику организаторской деятельности в процессе изучения дисциплин, выполняя роль организаторов проведения учебных занятий;

– осуществлять сопровождение педагогической практики с учетом уровня подготовленности студентов к организаторской деятельности, включая их в процесс проектирования развития организаторских способностей;

– обеспечивать проявление студентами субъектной позиции при организации воспитательной деятельности, предоставлять будущим педагогам свободу выбора видов воспитательной деятельности на основе осознания индивидуальных задач развития организаторских способностей;

– поддерживать интерес студентов к развитию своих организаторских способностей через освоение новых сфер их применения, включение в разнообразные виды деятельности, использование в работе новых способов и технологий коллективной и групповой деятельности, взаимодействие с другими объединениями и группами в решении усложняющихся задач;

– осуществлять систематическое оценивание достижений студентов в организаторской деятельности, акцентирование внимания на положительных моментах, обсуждение возможных организаторских проблем, путей их предупреждения и решения.

Идеи известных ученых, труды талантливых преподавателей историко-педагогического факультета, традиции которого достойно в Костромском государственном университете продолжают Институт педагогики и психологии и Институт гуманитарных наук и социальных технологий, и сегодня являются теоретической и методической основой для разработки и реализации программы подготовки будущих педагогов к организаторской деятельности.

### Примечания

<sup>1</sup> Профессиональный стандарт «Специалист, участвующий в организации деятельности детско-юношеского коллектива (вожатый)». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/72150204/paragraph/1:0> (дата обращения: 03.11.2019).

<sup>2</sup> Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=305809&fld=134&dst=100009,0&rnd=0.03507904300672737#07888448100782124> (дата обращения: 03.11.2019).

### Список литературы

*Байбородова Л.В.* Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогиче-

ский вестник. Сер.: Психолого-педагогические науки: научный журнал. Ярославль, 2016. № 2. С. 35–41.

Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности в дополнительном образовании: учебное пособие. Ярославль, 2014. 344 с.

Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: учеб. пособие для студентов высш. и средн. пед. учеб. заведений. М., 2005. 176 с.

Лутосшкин А.Н. Как вести за собой. М., 1986. 208 с.

Морозов А.В. Деловая психология. СПб., 2000. 576 с.

Познай себя / под рук. М.И. Рожкова, А.В. Волохова. М., 1993. 193 с.

Программа СПО ФДО «Лидер». М., 1992. 76 с.

Рожков М.И., Байбородова Л.В. Воспитание свободного человека: монография. Москва; Берлин, 2020. 264 с.

Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство: Курс лекций: учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. М., 1998. 368 с.

Титова Е.В. Если знать, как действовать: разговор о методике воспитания: кн. для учителя. М., 1993, 192 с.

Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М., 1980. 160 с.

Щелкунова Л.А. Технология организаторской деятельности: учеб.-метод. пособие. Ярославль, 2009. 154 с.

Щуркова Н.Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1993. 112 с.

### References

Bayborodova L.V. *Principy organizacii individual'noj obrazovatel'noj dejatel'nosti studentov v pedagogicheskom vuze* [Principles of the organization of individual educational activity of students in a pedagogical university]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik Psichologo-pedagogicheskie nauki: nauchnyj zhurnal* [Yaroslavl pedagogical Bulletin of Psychological and pedagogical sciences: scientific journal, 2016, vol. 2, pp. 35–41. (In Russ.)

Bayborodova L.V., Kharisova I.G. *Tehnologii pedagogicheskoj dejatel'nosti v dopolnitel'nom obrazovanii: uchebnoe posobie* [Technologies of pedagogical activi-

ty in additional education: textbook]. Yaroslavl, 2014, 344 p. (In Russ.)

Kojaspirova G.M., Kojaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'. Dlja studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij* [Pedagogical dictionary. For students of higher and secondary pedagogical educational institutions]. Moscow, 2005, 176 p. (In Russ.)

Lutoshkin A.N. *Kak vesti za soboj* [How to lead]. Moscow, 1986, 208 p. (In Russ.)

Morozov A.V. *Delovaja psihologija* [Business psychology]. St. Petersburg, 2000, 576 p. (In Russ.)

*Poznaj sebja* [Know yourself] / led by M.I. Rozhkov, A.V. Volokhov. Moscow, 1993, 193 p. (In Russ.)

*Programma SPO FDO «Lider»* [The program of the SPO FDO “Leader”]. M., 1992, 76 p. (In Russ.)

Rozhkov M.I., Bayborodova L.V. *Vospitanie svobodnogo cheloveka: monografija* [Education of a free man: a monograph]. Moscow; Berlin, 2020, 264 p. (In Russ.)

Stefanovskaya T.A. *Pedagogika: nauka i iskusstvo: Kurs lekcij: ucheb. posobie dlja studentov, prepodavatelej, aspirantov* [Pedagogy: science and art. A course of lectures. Textbook for students, teachers, postgraduates]. Moscow, 1998, 368 p. (In Russ.)

Titova E.V. *Esli znat', kak dejstvovat': razgovor o metodike vospitanija: Kniga dlja uchitelja* [If you know how to act: a conversation about the methodology of education. A book for a teacher]. Moscow, 1993, 192 p. (In Russ.)

Umansky L.I. *Psihologija organizatorskoj dejatel'nosti shkol'nikov* [Psychology of organizational activity of schoolchildren]. Moscow, 1980, 160 p. (In Russ.)

Shchelkunova L.A. *Tehnologija organizatorskoj dejatel'nosti: uchebno-metodicheskoe posobie* [Technology of organizational activity: educational and methodical manual]. Yaroslavl, 2009, 154 p. (In Russ.)

Shchurkova N.E. et al. *Novye tehnologii vospitatel'nogo processa* [New technologies of the educational process]. Moscow, 1993, 112 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 29.10.2021; одобрена после рецензирования 16.11.2021; принята к публикации 19.11.2021.*

*The article was submitted 29.10.2021; approved after reviewing 16.11.2021; accepted for publication 19.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 63–72. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 4. pp. 63–72.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:371

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-63-72>

## КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Воронцова Анна Валерьевна**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [annavorontsova@ksu.edu.ru](mailto:annavorontsova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

**Воронцов Дмитрий Борисович**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [d-vorontsov@ksu.edu.ru](mailto:d-vorontsov@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>

**Вишневская Оксана Николаевна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [cherny14.88@mail.ru](mailto:cherny14.88@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

**Голицина Светлана Сергеевна**, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [s\\_golicina@ksu.edu.ru](mailto:s_golicina@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1160-6345>

**Ершова Мария Валерьевна**, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [maria-120@yandex.ru](mailto:maria-120@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6194-8677>

**Корсакова Анастасия Александровна**, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [korsakova.a.a@mail.ru](mailto:korsakova.a.a@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6701-1076>

**Петрова Мария Сергеевна**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [otdelgmp@ksu.edu.ru](mailto:otdelgmp@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2716-5791>

**Сомкина Мария Александровна**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [mariasomkina@ksu.edu.ru](mailto:mariasomkina@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5400-5147>

**Сутягина Татьяна Владимировна**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [st980@mail.ru](mailto:st980@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7998-2072>

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы поиска путей и способов объективной оценки сформированности у студентов компетенций, определяющих готовность к воспитательной деятельности. Авторы представляют результаты теоретического анализа проблемы диагностики компетенций будущего воспитателя. В статье представлена содержательная и структурная модель компетенций будущего воспитателя, выявлены барьеры, возникающие при решении задачи диагностики готовности к воспитательной деятельности. Авторы предложили критерии оценки сформированности воспитательных компетенций (когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный) и разработали авторские методики оценки по каждой из этих компетенций. Данные методики позволяют определить уровень сформированности воспитательных компетенций по одному из критериев. Содержание методик соотнесено с содержанием самих компетенций. В работе представлено описание теста достижений, мотивационного опросника, ценностно-ориентационной игры, комплекта кейсовых заданий, а также определены пути валидации предложенной комплексной методики, которая может стать основой квалификационного экзамена будущего воспитателя.

**Ключевые слова:** компетенция, воспитание, компетенции воспитателя, компетентностная модель, комплексная диагностика компетенций.

**Благодарности.** Статья подготовлена в рамках деятельности федеральной инновационной площадки, реализующей инновационный образовательный проект «Система подготовки кадров для организации воспитательной деятельности в образовательных организациях 2021–2023 гг.» (Костромской государственной университет).

**Для цитирования:** Комплексная методика диагностики воспитательных компетенций у будущих педагогов / Воронцова А.В., Воронцов Д.Б., Вишневская О.Н., Голицина С.С., Ершова М.В., Корсакова А.А., Петрова М.С., Сомкина М.А., Сутягина Т.В. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 63–72. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-63-72>



## THE COMPREHENSIVE METHODOLOGY FOR DIAGNOSING UPBRINGING COMPETENCES IN FUTURE PEDAGOGUES

**Anna V. Voroncova**, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [annavorontsova@ksu.edu.ru](mailto:annavorontsova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

**Dmitry B. Vorontsov**, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [d-vorontsov@ksu.edu.ru](mailto:d-vorontsov@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1427-0602>

**Oksana N. Vishnevskaya**, Candidate of Psychologic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [cherry14.88@mail.ru](mailto:cherry14.88@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

**Maria S. Petrova**, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [otdelgmp@ksu.edu.ru](mailto:otdelgmp@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2716-5791>

**Maria A. Somkina**, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, [mariasomkina@ksu.edu.ru](mailto:mariasomkina@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5400-5147>

**Tatiana V. Sutyagina**, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [sut980@mail.ru](mailto:sut980@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7998-2072>

**Svetlana S. Golitsina**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [s\\_golicina@ksu.edu.ru](mailto:s_golicina@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1160-6345>

**Anastasia A. Korsakova**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [korsakova.a.a@mail.ru](mailto:korsakova.a.a@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6701-1076>

**Maria V. Ershova**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [maria-120@yandex.ru](mailto:maria-120@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6194-8677>

**Abstract.** The article discusses the problems of developing a methodology for assessing students upbringing competences. The authors present the results of a theoretical analysis of the problem of diagnosing the competences of a future upbringing. The article presents a meaningful and structural model of the competence of a future upbringing, identifies the barriers that arise in the diagnosis of readiness for upbringing activities. The authors proposed criteria for assessing the formation of upbringing competences (cognitive, activity and value-motivational) and developed their own assessment methods for each of these competences. Each of these methods allows one determining the level of formation of upbringing competences according to one of the criteria. The content of the techniques is correlated with the content of the competences themselves. The article presents a description of the achievement test, a motivational questionnaire, a value-orientational game, a set of case tasks, and also identifies ways to validate the proposed comprehensive methodology, which can become the basis for the qualification exam of a future upbringing.

**Keywords:** competence, upbringing, upbringing's competences, competency model, complex diagnostics of competences.

**Acknowledgments.** The article was prepared as part of the implementation of an innovative educational project, a system of personnel training for the organisation of upbringing activities in educational institutions in 2021-2023 (Kostroma State University).

**For citation:** The comprehensive methodology for diagnosing upbringing competences in future pedagogues, Voroncova A.V., Vorontsov D.B., Vishnevskaya O.N., Petrova M.S., Somkina M.A., Sutyagina T.V., Golitsina S.S., Korsakova A.A., Ershova M.V. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4. pp. 63–72. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-63-72>

**Актуальность.** Воспитание подрастающих поколений – задача, никогда не терявшая своей актуальности, – сегодня привлекает внимание государства и общественности на самом высоком национальном уровне. Принятие изменений в ФЗ «Об образовании в РФ», Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г., Профессиональном стандарте педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель), примерных программ воспитания и социализации в разных типах образовательных организаций и других значимых программных и нормативных документах свидетельствуют о признании воспитания приоритетом образователь-

ной системы Российской Федерации. Так, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г. определила новые ориентиры воспитательной деятельности. Воспитание детей, согласно данному документу, рассматривается как «стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях» [Стратегия развития воспитания: 17].

Современная роль образования, приоритетом которого является воспитание, зафиксирована и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», с поправками от 31.07.2020 г. «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании

в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся [Закон об образовании: 17].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, разработанные с учетом профессиональных стандартов, по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) также учитывают необходимость развития воспитательных компетенций педагогов [Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования: 14].

Одной из трудовых функций, закреплённых в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) 01.001, является воспитательная деятельность. Таким образом, одним из актуальных направлений развития современного педагогического образования является формирование воспитательных компетенций у будущего педагога, специалиста, работающего в системе воспитания образовательной организации, и разработка диагностических методик сформированности данных компетенций. Целью исследования, результаты которого представлены в данной статье, является разработка надежного и комплексного диагностического инструментария, который позволил бы оценить готовность выпускника направлений подготовки УГСН 44.03.00 «Образование и педагогические науки» к реализации воспитательных функций.

**Теоретическая разработанность проблемы.** Значительное число современных психолого-педагогических исследований посвящено проблеме диагностики сформированности тех или иных компетенций, в том числе воспитательных. Данная тема отражается в работах таких авторов, как В.А. Болотова, Р.М. Белалов, Е.В. Гуниной, И.А. Зимняя, Н.В. Золотых, Л.Е. Курнешовой, Е.С. Красиловой, В.В. Мил-

лера, О.В. Остапович, Т.В. Рихтер, Т.П. Чикиндина, Л.Г. Шестаковой и др. В трудах данных авторов исследуются возможности конкретных методов диагностики готовности к воспитанию, к реализации современных форм и методов воспитательной работы, проектированию и реализации воспитательных программ. Каждый из авторов делает акцент на определенном методе диагностики, наиболее приемлемом для выявления уровня сформированности воспитательных компетенций.

Так, например, Л.Е. Курнешов, В.В. Миллер, И.Г. Ибрагимов и др. в качестве ведущего метода оценки сформированности различных компетенций будущего педагога выделяют метод экспертных оценок. Как отмечает Л.Е. Курнешова, данный метод позволяет оценить объекты со слабо фиксируемыми параметрами, к которым относятся компетенции [Курнешова: 10]. И.А. Зимняя отмечает следующие используемые при данном методе инструменты диагностики: кейсы с различным набором задач, направленных на решение воспитательных ситуаций, портфолио воспитательной работы, индивидуальные беседы [Зимняя: 7]. Л.Г. Шестакова в своих работах особое внимание уделяет использованию метода самооценки. Как отмечает автор, данный метод повышает субъектность позиции педагога, его мотивацию участвовать в формировании траектории повышения своей квалификации [Шестакова: 16]. Данный метод используется в совокупности с другими методами диагностики, проводится чаще всего с помощью анкетирования. М.В. Ажиев для оценки уровня сформированности общепрофессиональных компетенций, в частности воспитательных, рекомендует метод развивающейся кооперации (групповое решение воспитательных задач с распределением ролей, проектный метод, метод «Дельфи» («мозговая атака»)) [Ажиев: 1]. Е.В. Гунина отмечает, что для оценки уровня сформированности воспитательных компетенций бу-

Таблица 1

Основные методы диагностики сформированности воспитательных компетенций

Группа методов	Методы диагностики	Преимущества и недостатки
Когнитивные методы	– Кейс-метод – Портфолио	+ Позволяет диагностировать образовательные результаты непосредственно в сфере готовности к воспитательной деятельности, оценить решение конкретных воспитательных задач, личностное отношение обучающихся к рассматриваемому процессу. – Неоднозначность оценки, так как принятое решение в аудитории может отличаться от принятия решения в реальной жизни; как и всякую качественную информацию, материалы портфолио сложно анализировать и обобщать, чтобы выделить тенденции роста обучающегося.
Деятельностные методы	– Метод «Дельфи» – Проектный метод – Экспертная оценка	+ Данные методы позволяют оценить объекты со слабоформализуемыми параметрами, к которым относятся компетенции; позволяют оценить способность работать в группе, принимать групповое решение воспитательных задач. – Большая доля субъективизма при оценке, значительные временные затраты.
Методы самооценки	– Анкетирование – Тестирование – Индивидуальная беседа	+ Оперативность; отсутствие субъективного пристрастия; малая трудоемкость, выявление эмоционального отношения к диагностируемому процессу. – Недостаточная достоверность.

душего педагога больше всего подходит метод педагогического тестирования как один из наиболее эффективных методов [Гунина, Принев: 5].

Решая задачу разработки комплексного диагностического инструментария для оценки сформированности воспитательных компетенций, мы, бесспорно, столкнулись с необходимостью выявления эмпирических референтов. А эта задача решается, исходя из видения структуры феномена компетенции и содержания компетенций, необходимых педагогу для реализации воспитательных функций.

На основании проведенных ранее исследований (например: [Хуторской: 15; Дорошенко: 6]) для разработки диагностического инструментария для оценки сформированности компетенций будущих воспитателей мы использовали видение структуры компетенции, состоящей из следующих компонентов: *когнитивный* (знания, представления, способность оперировать и применять для решения воспитательных задач); *деятельностно-технологический* (умения, навыки, владение технологиями и методиками воспитательной деятельности); *ценностно-мотивационный* (принятие ценностей воспитания, личностная значимость воспитательной деятельности и готовность к ее осуществлению); *рефлексивный* (самооценка студентом себя как будущего воспитателя, готовность к профессиональному саморазвитию на этой основе).

Вторым значимым аспектом, который определял методику диагностики воспитательных компетенций, является их содержание, то есть те конкретные компетенции, которые включаются в структуру компетентностной модели воспитателя. Выявление содержания компетенций будущего воспитателя стало актуальной задачей педагогической теории в связи с «наслоением» двух процессов: широкомасштабным внедрением компетентностного подхода в высшем образовании и усилением внимания к воспитательной функции учителя в последние годы.

О.Б. Скрыбина, Л.И. Тимонина, А.Г. Самохвалова, А.В. Воронцова и др. понимают компетентностную модель специалиста в области воспитания в образовательной организации как сложную по предназначению, структуре и содержанию конструкцию, которая решает несколько задач: делает подготовку и сопровождение специалиста единым процессом, позволяет повысить качество результатов образовательного процесса в школе, создает условия для формирования ценностно-смыслового ядра личности воспитанников [Педагогическое сопровождение: 12].

Для проектирования диагностического инструментария для оценки сформированности воспитательных компетенций педагога мы использовали компетентностную модель, разработанную и обоснованную в рамках выполнения государственного задания «Ис-

следование состояния и перспективы развития кадрового потенциала сферы воспитания. Разработка методики педагогического сопровождения реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации» (АААА-А18-118072690037-8) [Методика: 12].

Предлагаемая компетентностная модель специалиста в области воспитания, работающего в образовательной организации, состоит из 30 компетенций, разделенных на три блока: универсальные компетенции, профессиональные компетенции и специальные компетенции.

На основании вышесказанного мы получаем структурно-содержательную модель компетенций воспитателя, где видение структуры компетенций становится основой для выявления их индикаторов или эмпирических референтов.

**Разработка методологии исследования.** На основании этой модели нами предпринята попытка сформировать комплекс достаточных и необходимых методик, которые позволят оценить сформированность воспитательных компетенций у студентов выпускных курсов направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Формируя диагностический инструментарий, мы исходили из нескольких позиций:

– наиболее достоверно оценить компетенции в какой-либо деятельности можно, наблюдая за этой деятельностью и экспертируя ее результаты. Однако это представляется практически невозможным или, по крайней мере, малоосуществимым. Даже в ходе производственной воспитательной практики студент не сталкивается со всем кругом задач, демонстрирующих его воспитательные компетенции. Экспертное наблюдение за каждым студентом на протяжении всей практики также невозможно. Методист, сопровождающий практику, часто видит только массовые мероприятия, организованные студентом-практикантом (праздники, классные часы и др.). Поэтому при ограниченности оценки компетенций в искусственных условиях мы принимаем и признаем это как необходимость;

– не существует одной универсальной методики, чтобы оценить воспитательные компетенции, кроме погружения в реальную ситуацию, в которой компетенция востребована (однако это не всегда возможно). Для того, чтобы максимально приблизиться к истине, необходимо фрагментировать компетенцию в соответствии с видением ее структуры до элементов, которые могут быть объективно диагностированы;

– чем более близкими к ситуации реальной деятельности являются выполняемые студентами задачи, тем более объективными будут данные диагностики. Деятельностный формат предпочтительнее методик, оценивающих только знания; демонстрация умения

предпочтительнее описания своих предполагаемых действий. Однако при необходимости все эти методики могут сочетаться.

Используя приведенное выше видение структуры компетенции, мы выбрали следующие методы диагностики, которые использовали совокупно, организуя двухдневный квалификационный экзамен: *когнитивный компонент* – тестирование (тесты учебных достижений, включающие задания открытого типа конструктивного и творческого уровней); *деятельностно-технологический* – решение кейсовых заданий; *ценностно-мотивационный* – ценностно-ориентационная игра, опросник; *рефлексивный* – опросник.

С целью диагностики уровня сформированности когнитивного компонента (знаний и представлений о воспитательной деятельности) мы использовали тестирование. Оно является одной из актуальных форм контроля качества подготовки студентов, которая позволяет объективно оценить объем усвоенной информации в определенной предметной области.

Тестовые задания были разработаны в соответствии с представленной ранее компетентностной моделью воспитателя. В отношении каждой компетенции выявлен объем знаний, необходимых для ее формирования. Приобретение этих знаний в нашем случае обеспечивается прежде всего дисциплиной обязательной части учебного плана – «Методика воспитательной работы», факультативной дисциплиной «Школа профессионального вожатого» и производственной технологической практикой (летней педагогической практикой в качестве вожатого). Основываясь на этом, мы разработали карту дидактических единиц в предметной области воспитания, на основе которой мы и составляли тест достижений. Тестовые задания соотносились с картой не только содержательно, но и структурно (количественно). То есть каждый раздел включал столько заданий, сколько наиболее мелких и конкретных дидактических элементов в него входило.

Разработанный нами тест содержал вопросы из изучаемых разделов дисциплины и соответствовал заявленным дидактическим единицам. В тест входили закрытые (с единичным и множественным выбором) и открытые вопросы, вопросы на соответствие, установление последовательности действий. Также в тест были включены вопросы-эссе со свободными ответами на задания конструктивного и творческого типа. Вопросы в тесте формировались в случайном порядке. Выполнение теста предусматривало ограничение по времени – 75 минут. Объем теста составляет 65 вопросов. Для оценки результатов тестирования использовалась шкала, включающая высокий, средний и низкий уровень сформированности научных знаний о воспитании.

Составной частью формирования социального и профессионального опыта обучающихся является

практическое освоение основ будущей профессии, в том числе развитие умений решать задачи воспитания.

При измерении уровня готовности студента к профессионально-практической деятельности, степени сформированности у него необходимых компетенций важное место отводится оценке не только представлений и знаний, но и конкретных предметно-практических умений и навыков, которые в совокупности могут отражать способность студента к организации воспитательной работы с конкретным обучающимся, с детским коллективом.

Нами был разработан комплекс заданий, позволяющий оценить готовность студента к:

- выдвигению образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизации на уровне личности и детского коллектива;
- разработке вариативных программ воспитательной работы (индивидуальные воспитательно-развивающие маршруты обучающихся), в соответствии с основными требованиями законодательных и нормативных документов;
- определению и наполнению содержанием основных этапов воспитательного процесса: целеполагание – планирование – прогнозирование – обоснованный выбор форм, методов и средств его организации – определение системы и последовательности воспитательных событий – отслеживание эффективности воспитательного процесса – анализ и последствие;
- грамотному отбору необходимых форм и методов работы ребенком, коллективом, выстраивание их в логике, наполнение содержанием и пр.;
- обеспечению необходимых условий для реализации воспитательного процесса (материальных, организационных, кадровых и др.);
- управлению и сопровождению деятельности ребенка / детского коллектива при решении индивидуальных и групповых задач (инструментирование, информирование, консультирование и пр.);
- подбору приемов и средств активизации личности школьника (детского коллектива), развития его деятельности, поддержки активности, инициативы и др.;
- оценке результатов педагогической деятельности: самоанализа и анализа воспитательного процесса и результатов деятельности педагога;
- определению нового комплекса профессиональных задач, связанных с развитием личности ученика, детского коллектива и др.

При разработке кейсовых задач и ситуаций мы прежде всего ориентировались на: организацию как *индивидуальной*, так и *групповой деятельности студентов*; использование решений в качестве портфолио (составление плана, карточек, методических раз-

работок и пр.); *вариативность* выбора особенностей предмета ситуации и задачи (возраст детей, тематика мероприятий, формы работы и др.).

Следует подчеркнуть, что представленные задания не исчерпывают весь перечень предлагаемых ситуаций и задач для оценки профессиональной готовности студента к организации воспитательной деятельности.

Мы предлагали студентам выполнить 9 заданий в индивидуальном формате. В перечень заданий был включен элемент демонстрации. Так, например, студентам предлагалось продемонстрировать фрагмент мотивационной беседы с обучающимися при планировании деятельности класса в течение полугодия и т. д. За выполнение каждого задания студент мог получить от 0 до 5 баллов. Персональный вклад каждого оценивается экспертами-наблюдателями и учитывается при определении индивидуальной итоговой оценки работы. Для проведения экспертной оценки нами были привлечены студент-старшекурсник, имеющий опыт организации воспитательной работы с детьми на разных образовательных, досуговых площадках; выпускник, работающий в образовательной организации; преподаватель.

По результатам выполнения заданий каждый студент был отнесен по уровню сформированности воспитательных компетенций по деятельностному критерию к трем уровням: низкий (0–15 баллов), средний (16–30 баллов), высокий (31–45 баллов).

Готовность педагога к реализации своей профессиональной деятельности невозможна без сформированной системы ценностных ориентиров, в которых отражались бы цели, мотивы, идеалы, установки и иные мировоззренческие характеристики личности учителя.

Поиск методик для определения актуальной системы ценностей студентов педагогических специальностей определил круг требований к диагностике. Во-первых, диагностическая методика должна отражать гуманистическую направленность взаимодействия педагога с детьми, коллегами, его ценностное отношение к себе как к профессионалу и личности. Во-вторых, определять многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества личности педагога, которые являются прямым отражением ценностных ориентиров. В-третьих, диагностика должна демонстрировать систему знаний и умений педагога, навык решения педагогических задач, основанный на ценностных ориентациях современного российского общества.

Соответствие вышеперечисленным требованиям к диагностике нашло отражение в ценностно-ориентационной игре, которая позволяет оценить прогностические, коммуникативные, креативные, эмпатий-

ные, интеллектуальные, рефлексивные способности студента-педагога.

Ценностно-ориентационная игра представляет собой модификацию ролевой игры, где аргументируется значение ценностей, моральных ориентиров, нравственной культуры.

Игровая модель предполагает решение педагогических ситуаций, требующих не только комплекса теоретических знаний, но и обоснованного морально-волевого выбора. Студентам предлагается оценить предложенную ситуацию, сделать и обосновать выбор, определить последствия своего решения для всех участников педагогического процесса. Визуально диагностика представлена в виде настольной карточной игры. Целью игроков является продвижение по игровому полю, выполнение заданий и сбор карточек, отражающих личностно-педагогические ценности. Игра предполагает не только внешнюю оценку экспертов, но и коллективную – от участников процесса. В ходе ценностно-ориентированной игры происходит и самодиагностика молодого педагога.

На игровом поле изображена дорожка из 30 шагов, по которой участники будут продвигать свои фишки, стараясь пройти все поле как можно быстрее. Кроме того, игровой инструментарий включает в себя: карточки с педагогическими ситуациями, ранжированными по сложности; карточки для записи решений; карточки с эталонными решениями ситуаций; три вида карточек с названиями и характеристиками ценностей (личностно-педагогические ценности, базовые национальные ценности, универсальные ценности по С. Шварцу).

Игра рассчитана на 5–15 участников, что позволяет обеспечивать должное разнообразие и насыщенность дискуссии, но не терять включенность всех участников. Продолжительность игры – 60–90 минут. Следить за ходом игры должен один модератор, 1–3 эксперта-наблюдателя.

В ходе ценностно-ориентационной игры каждый из участников поочередно выступает в роли «водящего», организуя игровой цикл, в структуру которого входят 10 игровых действий.

Оценка деятельности игроков осуществляется тремя способами. Во-первых, за счет самооценки своих действий в итоговой части игры и формулировке ценностных ориентиров в педагогической деятельности. Во-вторых, по результатам наблюдения экспертов, оценивающих студентов в роли водящего, по следующим критериям: скорость принятия решения, убежденность в решении, способность аргументировать свою позицию, ориентация на гуманистические ценности, соответствие эталонному решению (по трехбалльной системе). В-третьих, взаимное оценивание студентами друг друга по этим же критериям.

В итоге максимальный средний балл, который могут набрать участники по оценочным листам, равен 15. Уровень сформированности ценностный ориентаций распределяется следующим образом: 1–5 баллов – низкий, 6–10 баллов – средний, 11–15 баллов – высокий.

Для исследования мотивации к педагогической деятельности у будущих учителей используются как количественные, так и качественные методы исследования, среди которых предпочтение чаще всего отдается тестам, направленным на оценку уровня мотивации профессиональной деятельности. Для оценки мотивационной готовности в области воспитания используются инструменты, включающие в себя экспертную оценку деятельности молодых педагогов руководителями образовательных учреждений, опрос и анкетирование студентов, анализ их продуктов деятельности (рисунки, мини-сочинения на заданную тематику), а также результаты самооценки педагогом собственной установки на готовность к участию в воспитательной деятельности.

При этом можно отметить ограниченное количество методик, направленных на оценку мотивационной готовности именно у студентов, большинство существующего инструментария ориентировано на анализ степени выраженности измеряемого показателя у педагогов, имеющих стаж профессиональной деятельности.

В связи с этим разработка и апробация диагностического инструментария для оценки мотивационной готовности к воспитательной деятельности у студентов старших курсов является актуальной задачей.

Предложенная нами методика представляет собой опросник, состоящий из 15 суждений, к которым необходимо выразить согласие/несогласие предложенными вариантами ответов («да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет», «затрудняюсь ответить»).

Опросник предназначен для выявления общего уровня сформированности мотивационной готовности и оценки степени выраженности ее основных показателей – осознанный интерес к процессу и результату воспитательной работы (примеры вопросов: «У меня вызывают интерес занятия, на которых рассматриваются разные аспекты, связанные с воспитанием обучающихся», «Мне интересно реализовывать на практике знания, полученные на дисциплинах, связанных с методикой воспитательной работы»), положительное отношение к воспитательной деятельности («Мне нравится организовывать индивидуальную, групповую, коллективную воспитывающую деятельность обучающихся»), наличие мотивов самосовершенствования («Я самостоятельно изучаю дополнительную информацию, по моему мнению, необходимую для реализации процесса воспитания») и преодоления затруднений («Я не боюсь неудач

и ошибок, которые могут возникнуть в дальнейшей профессиональной деятельности, связанной с организацией воспитательного процесса»), а также степень ориентированности на дальнейшую профессиональную деятельность в области воспитания («После окончания университета я собираюсь работать / уже работаю по специальности в сфере воспитания»).

Процедура обработки предполагает фиксацию баллов по пяти показателям мотивационной готовности (подсчет производится простым суммированием пунктов, входящих в тот или иной показатель), а также подсчет общего балла по всем вопросам методики, позволяющего установить общий уровень сформированности мотивационной готовности к воспитательной деятельности. Следующим шагом планируется вычисление эмпирических норм опросника.

На данном этапе разработки комплексного инструментария диагностики воспитательных компетенций мы предполагаем деление полученных результатов на три группы и соотнесение их с достижением следующих показателей по опроснику: низкий уровень мотивационной готовности – 0–24 балла, средний уровень – 25–50 баллов, высокий уровень – 51–75 баллов.

#### Выводы

1. Достижение у выпускника готовности к воспитательной деятельности – одна из важнейших задач подготовки будущих педагогов, что определяется как самой сутью и миссией профессии, так и многими нормативными и программными документами федерального уровня.

2. При постановке задачи диагностики воспитательных компетенций возникает комплекс барьеров, связанных с противоречием между истинным проявлением компетенции исключительно в деятельности и невозможностью погружения студента во все виды воспитательной деятельности, требующие указанных компетенций, при одновременной объективной фиксации результатов, демонстрирующих уровень сформированности компетенции.

3. При разработке диагностического инструментария необходимо учитывать эти объективные барьеры и стремиться к их преодолению, максимизируя деятельностный характер диагностики и используя комплекс методик, соответствующих содержанию и структуре компетентностной модели будущего воспитателя.

4. Предложенная нами методика диагностики построена на основе видения содержания компетенций будущего воспитателя и структуры каждой компетенции, включающей когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный компоненты. На основе этих компонентов выделены критерии сформированности компетенций.

5. Для диагностики сформированности компетенций будущего воспитателя нами разработаны автор-

ские методики: по когнитивному критерию – тест достижений; по деятельностному – совокупность кейсовых заданий; по ценностно-мотивационному – опросник и ценностно-ориентационная игра.

6. Результаты проведения методик позволяют составить персональный профиль готовности к воспитательной деятельности, включающий как содержательные, так и структурные компоненты компетенций;

7. Предложенные методики будут валидизированы с помощью экспертной оценки. По результатам накопления эмпирических данных будет проведена валидизация посредством сравнения полученных результатов с данными иных методик оценивания воспитательных компетенций.

### Список литературы

*Ажиев М.В.* Формы и методы педагогической диагностики сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-pedagogicheskoy-diagnostiki-sformirovannosti-professionalnyh-kompetentsiy-buduschih-spetsialistov> (дата обращения: 18.10.2021).

*Байбородова Л.В., Груздев М.В., Харисова И.Г.* Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschih-pedagogov-k-vozpitatelnoi-deyatelnosti> (дата обращения: 25.10.2021).

*Горбунова В.А., Зырянова С.М.* Оценка уровня мотивационной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-urovnya-motivatsionnoy-gotovnosti-pedagogov-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-k-protsedure-attestatsii> (дата обращения: 15.10.2021).

*Грошева Р.Н.* Модель профессиональной компетентности педагогов как воспитателя детей и подростков девиантного поведения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12834> (дата обращения: 03.10.2018).

*Гунина Е.В., Принёв Ю.В.* Формирование профессиональных компетенций у студентов в ходе выполнения самостоятельной работы // Инновации в науке. 2015. № 4 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-u-studentov-v-hode-vypolneniya-samostoyatelnoy-raboty> (дата обращения: 26.10.2021).

*Дорошенко В.А.* Концепции как нормы образовательного стандарта. Екатеринбург, 2009. С. 3.

*Зимняя И.А.* Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности. М., 2003. URL:

<http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758> (дата обращения: 26.10.2021).

*Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskii-i-> (дата обращения: 22.10.2021).

*Красилова Е.С.* Исследование профессионально значимых ценностных ориентаций у будущих педагогов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 2-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-professionalno-znachimyh-tsennostnyh-orientatsiy-u-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 26.10.2021).

*Курнешова Л.Е.* Диагностика профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом: обзор практик, методов, инструментов // Наука и школа. 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-professionalnyh-kompetentsiy-pedagogov-v-sootvetstvi-s-professionalnym-standartom-obzor-praktik-metodov-instrumentov> (дата обращения: 20.10.2021).

Методика педагогического сопровождения реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации / под. ред. А.Г. Самохваловой. Кострома, 2018. 182 с.

Педагогическое сопровождение реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации / под ред. А.В. Воронцовой. Кострома, 2017. 141 с.

*Петренко Е.А.* Современные подходы к оценке общих компетенций и основные проблемы их диагностирования // Педагогика и психология образования. 2014. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-otsenke-obshchih-kompetentsiy-i-osnovnye-problemy-ih-diagnostirovaniya> (дата обращения: 07.10.2021).

Проекты Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС 3++) по направлениям подготовки укрупненной группы 44.00.00. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/133/132/12> (дата обращения: 19.10.2021).

*Хуторской А.В.* Методологические основания применения компетентностного подход к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-primeneniya-kompetentnostnogo-podhod-k-proektirovaniyu-obrazovaniya> (дата обращения: 14.10.2021).

*Шестакова Л.Г., Шмигирилова И.Б.* Самооценка обучающимися старших классов владения компонентами исследовательской компетенции (на материале математики) // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-obuchayuschimisya-starshih->

klassov-vladieniya-komponentami-issledovatel'skoj-kompetentsii-na-materiale-matematiki (дата обращения: 26.10.2021).

Электронная база нормативно-правовых документов «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 19.10.2021).

### References

Azhiev M.V. *Formy i metody pedagogicheskoy diagnostiki sformirovannosti professional'nyh kompetencij budushhih specialistov* [Forms and methods of pedagogical diagnostics of the formation of professional competencies of future specialists]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2017, vol. 6 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-pedagogicheskoy-diaagnostiki-sformirovannosti-professionalnyh-kompetentsiy-buduschih-spetsialistov> (access date: 18.10.2021). (In Russ.)

Bajborodova L.V. Gruzdev M.V., Harisova I.G. *Podgotovka budushhih pedagogov k vospitatel'noj dejatel'nosti* [Preparing future teachers for educational activities]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2018, vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschih-pedagogov-k-vospitatelnoi-deyatelnosti> (access date: 25.10.2021). (In Russ.)

Gorbunova V.A., Zyrjanova S.M. *Ocenka urovnja motivacionnoj gotovnosti pedagogov doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii k procedure attestacii* [Assessment of the level of motivational readiness of teachers of a preschool educational organization for the certification procedure]. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Surgut State Pedagogical University], 2019, vol. 3 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-urovnyamotivatsionnoj-gotovnosti-pedagogov-doshkolnoy-obrazovatel'noj-organizatsii-k-protsedure-attestatsii-to> (access date: 15.10.2021). (In Russ.)

Grosheva R.N. *Model' professional'noj kompetentnosti pedagogov kak vospitatelja detej i podrostkov deviantnogo povedenija* [Model of professional competence of teachers as an educator of children and adolescents of deviant behavior]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, vol. 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12834> (access date: 03.10.2018). (In Russ.)

Gunina E.V., Prin'jov Ju.V. *Formirovanie professional'nyh kompetencij u studentov v hode vypolnenija samostojatel'noj raboty* [Formation of professional competencies among students in the course of independent work]. *Innovacii v nauke* [Innovation in Science], 2015, vol. 4 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-u-studentov-v-hode-vypolneniya-samostoyatel'noj-raboty> (access date: 26.10.2021). (In Russ.)

Doroshenko V.A. *Koncepcii kak normy obrazovatel'nogo standarta* [Concepts as norms of the educational standard], Ekaterinburg, 2009, pp. 3. (In Russ.)

Zimnjaja I.A. *Ierarhicheskoi-komponentnaja struktura vospitatel'noj dejatel'nosti* [Hierarchical-component structure of educational activities]. Moscow, 2003. URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758> (access date: 26.10.2021). (In Russ.)

Isaev I.F., Shijanov E.N. *Aksiologicheskij i kulturologicheskij podhody k issledovaniju problem pedagogicheskogo obrazovaniya v nauchnoj shkole V.A. Slastenina* [Axiological and culturological approaches to the study of the problems of pedagogical education in the scientific school of V.A. Slastenin]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2005, vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-i-> (access date: 22.10.2021). (In Russ.)

Krasilova E.S. *Issledovanie professional'no znachimyh cennostnyh orientacij u budushhih pedagogov* [Research of professionally significant value orientations in future teachers]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [Bulletin of the Nizhny Novgorod University N.I. Lobachevsky], 2011, vol. 2-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-professionalno-znachimyh-tsennostnyh-orientatsiy-u-buduschih-pedagogov> (access date: 26.10.2021). (In Russ.)

Kurneshova L.E. *Diagnostika professional'nyh kompetencij pedagogov v sootvetstvii s professional'nym standartom: obzor praktik, metodov, instrumentov* [Diagnostics of the professional competencies of teachers in accordance with the professional standard: an overview of practices, methods, tools], *Nauka i shkola* [Science and school], 2016, vol. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-professionalnyh-kompetentsiy-pedagogov-v-sootvetstvii-s-professionalnym-standartom-obzor-praktik-metodov-instrumentov> (access date: 20.10.2021). (In Russ.)

*Metodika pedagogicheskogo soprovozhdenija realizacii Strategii razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii* [Methodology of pedagogical support for the implementation of the Strategy for the development of education in the Russian Federation], ed. by A.G. Samokhvalova. Kostroma, 2018, 182 p. (In Russ.)

*Pedagogicheskoe soprovozhdenie realizacii Strategii razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii* [Pedagogical support for the implementation of the Strategy for the development of education in the Russian Federation], ed. by A.V. Vorontsova. Kostroma, 2017, 141 p. (In Russ.)

Petrenko E.A. *Sovremennye podhody k ocenke obshhih kompetencij i osnovnye problemy ih diagnostirovaniya* [Modern approaches to the assessment of general competencies and the main problems of their diagnosis]. *Pedagogika i psihologija obrazovaniya* [Педагогика и психология образования], 2014, vol. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k->



otsenke-obshchih-kompetentsiy-i-osnovnye-problemy-ih-diagnostirovaniya (access date: 07.10.2021). (In Russ.)

*Proekty Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov (FGOS 3++) po napravlenijam podgotovki ukрупnennoj gruppy 44.00.00* [Projects of the Federal State Educational Standards (Federal state educational standards 3++) in the areas of preparation of the enlarged group 44.00.00]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/133/132/12> (access date: 19.10.2021). (In Russ.)

Hutorskoj A.V. *Metodologicheskie osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podhod k proektirovaniyu obrazovaniya* [Methodological grounds for the application of the competence-based approach to the design of education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2017, vol. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-primeneniya-kompetentnostnogo-podhod-k-proektirovaniyu-obrazovaniya> (access date: 14.10.2021). (In Russ.)

Shestakova L.G., Shmigirilova I.B. *Samoocenka obuchajushhimisja starshih klassov vladenija komponenta-*

*mi issledovatel'skoj kompetencii (na materiale matematiki)* [Self-assessment by senior students of the components of research competence (based on mathematics)]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoocenka-obuchajushchimisya-starshih-klassov-vladenija-komponentami-issledovatel'skoj-kompetentsii-na-materiale-matematiki> (access date: 26.10.2021). (In Russ.)

*Jelektronnaja baza normativno-pravovyh dokumentov «Garant»* [Electronic base of regulatory documents “Garant”]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (access date: 19.10.2021). (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 01.11.2021; одобрена после рецензирования 22.11.2021; принята к публикации 22.11.2021.*

*The article was submitted 01.11.2021; approved after reviewing 22.11.2021; accepted for publication 22.11.2021.*

# СОЦИОКИНЕТИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 73–81. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 73–81.

ISSN 2073-1426

Информационная статья

УДК 329.78

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-73-81>

## ЗАМЕТКИ О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ И ПЕРСПЕКТИВАХ ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ

**Поляков Сергей Данилович**, доктор педагогических наук, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск, Россия, [sdpolyakov@mail.ru](mailto:sdpolyakov@mail.ru), <http://orcid.org/0000-0003-3381-0782>

**Аннотация.** В статье в жанре научных заметок анализируется современное состояние детского общественного движения в России. Дается характеристика Российского движения школьников, выделяются особенности движения «Юнармия», описываются специфические процессы в скаутских российских организациях. Подчеркивается значимость для анализа состояния и перспектив детского общественного движения деятельности Ассоциации исследователей детского движения, одним из инициаторов создания которой был А.Г. Кирпичник. На основе проведенного анализа современного состояния детского общественного движения читателю предъявляются сценарии его развития: «Предел», «Шаг вперед», «Застревание» и «Рассыпание» (прогнозный лаг до 2030 года). Называются социальные и социально-психологические факторы, которые могут влиять на реализацию того или иного сценария. Делаются выводы о том, что существование детских общественных объединений – неизбежность в современном обществе, основанием чего является «встреча» интересов государства (а также общества) с базовыми характеристиками подросткового возраста: стремлением к проявлению взрослости и потребностью в личной и групповой самореализации. Подчеркивается, что основные оппозиции, в которых будет существовать и изменяться детское общественное движение: активность государства – активность общества, большая – меньшая идеологичность социальных процессов, ориентация государства на управление реальными процессами в детской среде или на имитационную деятельность. Отмечается, что сценарный метод анализа процессов в детском общественном движении позволяет выделить реперные точки и показатели, вокруг которых может строиться государственная и общественная политика в пространстве детского движения.

**Ключевые слова:** детское общественные движение, детские общественные объединения, современное состояние, перспективы, сценарии.

**Для цитирования:** Поляков С.Д. Заметки о современном состоянии и перспективах детских общественных объединений России // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 73–81. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-73-81>

Research Article

## NOTES ON THE CURRENT STATE AND PROSPECTS OF THE CHILDREN'S SOCIAL MOVEMENT IN RUSSIA

**Sergey D. Polyakov**, Doctor of Pedagogic Sciences, Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia, [sdpolyakov@mail.ru](mailto:sdpolyakov@mail.ru), <http://orcid.org/0000-0003-3381-0782>

**Annotation.** The current state of children's social movement in Russia in the genre of scientific notes is analysed in the article. The characteristic of the Russian Schoolchildren's Movement is given, peculiarities of the All-Russia «Young Army» National Military Patriotic Social Movement Association are highlighted, and specific processes in the Russian scouts' organisations are described. The relevance of the Association of Children's Movement Researchers, of which Anatoliy Kirpichnik was one of the initiators, for the analysis of the state and prospects of children's social movement is emphasised. Scenarios of children's social movement development – «Limit», «Step Forward», «Getting Stuck» and «Scattering» – are presented to the reader on the basis of the conducted analysis of the current state of the said (forecast lag up to 2030). The social and socio-psychological factors that may influence the realisation of one or the other scenario are named. The conclusion that the existence of children's public associations is inevitability in modern society is made; the «meeting» of the interests of the state (as well as society) with the basic characteristics of adolescence – desire to manifest adulthood and need for personal and group self-actualisation – being the basis of the above mentioned. It is emphasised that the basic oppositions in

which children's social movement will exist and change, include the activity of the state (on which social activity depends), whether social processes are more or less ideological, whether the state is oriented towards managing real processes in children or towards imitative activity. It is noted that the scenario method of analysing processes in the children's social movement makes it possible to identify reference points and indicators around which state and social policy in the space of the children's movement can be built.

**Key words:** children's social movement, children's public associations, current state, prospects, scenarios.

**For citation:** Polyakov S.D. Notes on the current state and prospects of the children's social movement in Russia. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 73–81. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-73-81>

У этих заметок три точки отсчёта:  
– мой непосредственный опыт деятельности в детских общественных объединениях и анализа их проблем в 1995–2018 годах;

– доступные мне материалы исследований и публикаций Ассоциации исследователей детского движения, одним из инициаторов создания которой был Анатолий Григорьевич Кирпичник;

– идеи социальной педагогики, социальной психологии, инноватики, которые, по моему мнению, дают основания для анализа некоторых процессов в детском общественном движении.

Мой опыт деятельности в детских общественных объединениях и анализа их проблем включает участие в конце 1990-х – начале 2000-х годов в работе Ульяновского отделения Ассоциации учащейся молодёжи (АУМ), созданной Российским союзом молодёжи; участие в совещаниях по разработке положения о российской детской организации, инициированным партией «Единая Россия» в начале 2000-х годов; участие в обучении и консультации педагогов, развивавших в 2007–2008 годах в Ульяновской области скаутское движение; руководство исследовательской группой, разрабатывавшей в 2017 году по госзаказу Министерства образования и науки РФ проблему взаимодействия РДШ (Российского движения школьников) и школ [Школа и РДШ 2017]; взаимодействие в рамках ульяновских научно-практических сборов «Синтез-школа» с представителями пионерских объединений, движения «Новая цивилизация» и ульяновских отделений РДШ.

Из работ Ассоциации исследователей детского движения наибольшее значение для этих заметок имел словарь-справочник «Детское движение» [Детское движение: 2005], особенно его статьи, посвящённые определению понятий детское общественное объединение и детская общественная организация; характеристики детской субкультуры; описание позиции взрослого в детском общественном объединении; законы детских общественных формирований, их корпоративный имидж; классификации и типологии детских общественных объединений и организаций, а также их функций.

Из положений инноватики нашими точками отсчёта являются закономерности распространения

социальных новшеств, в частности трансформация содержания инновации при сохранении её наименования, трансформация смысла инновации при её распространении в общественном сознании [Поляков 2007]; наличие/отсутствие в процессе распространения инновации «инкубаторов», «репликаторов», «мультипликаторов» [Кордунский, Кожаринов 2008].

Жанр заметок как аналитического текста не претендует на всестороннее и глубокое исследование явления. Он, скорее, размышление над его, явления, первыми характеристиками и событиями.

Наши заметки посвящены современному состоянию и перспективам детских общественных объединений России. Точкой отсчёта для современного состояния детского общественного движения является указ президента от 29 октября 2015 года о создании Российского движения школьников.

Используемые в нашем тексте трактовки основных понятий, важных для заявленной проблематики, которые мы постараемся удерживать, таковы:

1. Детское общественное движение – совокупность детских общественных объединений разных типов и видов (движений, организаций, коллективов) как формы социальной активности детей и участвующих в жизни этих объединений взрослых.

2. Детская общественная организация – социальная группа детей и взрослых, имеющая отчётливую организационную структуру, способствующая личностно-общественной ориентации ребёнка. По статусу учредителя различают общественные, общественно-государственные и государственные организации.

3. Детское общественное объединение – форма организационного оформления группы детей (детей и взрослых), характеризующаяся социальной направленностью деятельности и той или иной степенью развития самостоятельных начал.

Но содержательно понять любое социальное явление невозможно без его вписывания в историко-культурный контекст. Исследованию истории детских движений посвящено немало содержательных работ [Алиева 2008; Богуславский 2007; Кудинов 2013 и др.]

Эти исследования, под углом зрения данных заметок, позволяют выделить такие (в нашей формулировке) этапы существования детского движения

в России и Советском Союзе: «зарождения» (1908–1922 гг.), «внешкольный» (1922–1929 гг.), «школьный» (1929–1990 гг.), «бифуркации» (1990–1993 гг.), «дробления» (1993–2015 гг.) и «нового времени – современности» (с 2015 года).

Какие значимые для нашего анализа события, идеи, процессы в детском общественном движении предшествовали «современности»?

– 1990 год – X съезд пионеров, разработавший новую модель пионерской организации, тремя главными особенностями которой должны были стать: девиз «За родину, добро и справедливость», отмена обязательной привязанности пионерских объединений, отрядов к школе, возможность разновозрастных объединений.

– 1991 год – роспуск Всесоюзной пионерской организации.

– 1992–1993 годы – неопределённость в отношении детских организаций государства, попытки сохранить или переформировать детские общественные организации (создание Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» (СПО-ФДО); разработка проекта общероссийской детской организации «Юные гагаринцы»).

Параллельно, особенно активно после 1993 года, шло появление новых детских объединений. Одни из них были скорее ретроинновациями (например, объединения российских скаутов); другие имели более откровенно инновационный характер («Новая цивилизация», «Детские и молодежные социальные инициативы» (ДИМСИ), Ассоциация учащейся молодёжи «Содружество»).

Некоторые из таких объединений имели масштаб межрегиональный, близкий к всероссийскому, другие («Родники», «Долг», «Солнцеворот», «Волонтеры», «Синегорье», «Юнэки», прочие) – не выходили за рамки своего региона.

Большинство исследователей [Алиева 2007; Куртева 2010; Мальцева 2006] выделяют в 1990-е – начало 2000-х годов в российском детском общественном движении такие особенности, как рост числа объединений и организаций, резкое сокращение числа их участников (экспертные оценки начала 2000-х годов – не более 5 % школьников входили в данные сообщества), плюрализм ценностных оснований лидеров этих объединений, дробление возникших организаций на более мелкие (яркие примеры – десятки скаутских, независимых друг от друга организаций и объединений к началу 2000-х годов, наличие в России в эти годы не менее чем трёх видов пионеров).

В 2000–2015 годах эти тенденции сохранялись, но одновременно укреплялись (не слишком значительно) авторитет и численность некоторых из этих организаций – ДИМСИ, «Новая цивилизация».

Ещё одной особенностью этого периода стали исследовательские и аналитические работы, направленные на осмысление истории детских движений в России и её текущего состояния.

Рубежным моментам перехода российского детского общественного движения на новый этап стали указ президента о создании Российского движения школьников и появление в 2016 году движения «Юнармия».

Для большинства практиков и аналитиков детского движения эти события оказались неожиданными. Вроде бы случилось то, что неоднократно прорабатывалось, проговаривалось в Ассоциации исследователей детского движения, на частных встречах, семинарах и слётах, и надо объединяться в общей работе, но...

Но дальше (2015–2018 годы) пошли не очень понятные процессы, хорошо проанализированные в работе 2017 года Е.В. Титовой [Титова 2017].

Реальную работу по созданию Российского движения школьников осуществляли люди в возрасте 25–35 лет, как правило, без принадлежности к советским детским организациям. Некоторые из них имели опыт участия в послесоветских детских организациях (не более чем в позициях школьника или студента). По административной принадлежности организаторы РДШ были чаще всего выходцами из структур государственной организации – Росмолодёжи.

Появление РДШ в общественном сознании, отражённом в чатах и сайтах интернета, проявлялось в страхах непрофессионалов – «Возрождается пионерия???» – и радостях других непрофессионалов – «Ура! Возрождается пионерия!»

Параллельно проявлялись и сомнения специалистов, имеющих отношение к детскому движению: тот ли формат предложен для обновления движения? почему его организаторы не опираются на имеющиеся детские объединения и организации?

Что произошло в РДШ и Юнармии за эти 5 лет?

Непосредственное руководство – исполнительный директор РДШ и руководство Росдетцентра как «организационной машинки» РДШ – сменилось трижды. Популярная в первое время среди организаторов Российского движения школьников позиция «сделаем всё по-новому, опыт имеющегося детского движения нам не помощник» сменилась на более умеренную – осторожные стыковки с имеющимися детскими организациями и их лидерами.

Выкристаллизовывались две основные формы работы: создание и деятельность команд, коллективов РДШ в образовательных организациях и индивидуальное участие в акциях и конкурсах через интернет-заявки.

Вероятно, эти формы первоначально были ситуативны, но со временем стали устойчивыми. По оценкам Росдетцентра, число членов Российского движения школьников – от 900 000 до 1 000 000 человек.

Почти одновременно с РДШ возникло детское движение «Юнармия».

Реальная деятельность Юнармии началась, так же, как и у РДШ, в 2016 году. Преобладающей формой деятельности стали действия *отрядов* Юнармии. Конкретные формы работы юнармейцев близки к деятельности отрядов пионеров, участников игры «Зарница» и отрядов старшекласников, участников игры «Орлёнок» в советские годы.

Число членов Юнармии на 2021 год, по оценкам на сайте Юнармии и другим сайтам – от 800 000 до 900 000 человек.

Следовательно, суммарное число школьников в детских организациях на 2021 год – около двух миллионов. Это около 15 % от учащихся со второго по одиннадцатый класс. (Суммарное число участников других детских организаций: скаутов, пионеров, ДИМСИ – вряд ли превышает 100 000.)

И РДШ, и Юнармия заявляют о плановых перспективах наращивания числа их членов. Называются желаемые числа-ориентиры к 2030 году: у РДШ – 5,5 млн школьников, у Юнармии – 3,25 млн учащихся. Суммарно – это примерно 50 % от школьников соответствующего возраста.

Перейдём к анализу современного состояния детского общественного движения в России и его перспектив.

Для того чтобы проанализировать современное состояние и перспективы детского общественного движения, необходимо ввести параметры анализа.

Исследования и аналитика современного детского движения предлагают множество характеристик и параметров, например: виды деятельности, государственный или общественный характер организации, продолжительность существования, особенности структуры, возраст участников и прочие [Кирпичник 2017; Мальцева 2006].

Цель наших заметок – выявление вариантов развития детского общественного движения в России. Для этого в качестве наиболее значимых параметров мы выделяем:

- способ создания, организации детских организаций и объединений социальной направленности (от государства или от общественности) и связанные с этим способом механизмы финансирования;

- численность соответствующих организаций;

- тенденции в организационном построении (к интеграции, в пределе к единой организации – или к дифференциации, множественности относительно равноправных объединений и организаций);

- идеологичность – место идеологии в принципах и деятельности детских организаций и объединений (от чётко, напрямую формулируемой идеологии до неопределённости в социально-ценностных основаниях организаций);

- пространство деятельности (разная мера сочетания деятельности в пространстве физической реальности и в пространстве интернет-реальности);

- «имиджевость» (соотношение реальной деятельности объединений и их представленности во внеорганизационном мире: от относительной закрытости объединения от «внешнего мира» до преобладания пиар-феноменов над реальной деятельностью);

- компетентность «вожатских» и управленческих кадров, работающих в организации.

Охарактеризуем, используя эти параметры, некоторые современные детские общественные организации и объединения.

#### **Российское движение школьников:**

1. Государственный способ создания с элементарным общественным (феномен координационного совета РДШ). Основной источник финансирования – государственные структуры.

2. Вопрос о численности РДШ – неясный в связи с тем, что в деятельности Российского движения школьников существуют две организационные формы работы: создание и деятельность команд, коллективов РДШ в образовательных организациях и индивидуальное участие школьников в акциях и конкурсах через интернет-заявки. По информации на 2019 год (по оценкам Росдетцентра), расклад участников деятельности в этих формах был таков: около 400 000 школьников – членов первичных коллективов и около 600 000 участников акций, конкурсов – на индивидуальной основе. К чему относится обозначенное в 2021 году на публичных сайтах число 1 000 000 участников Российского движения школьников – не ясно.

3. В ориентирах организационного построения РДШ – колебания между ориентацией на лидирующую в пространстве школьного детства массовую организацию (вбирающую, поглощающую другие детские объединения) и ориентацией в последние годы на более умеренную позицию: РДШ как одну из структур (относительно лидирующую) в пространстве равноправных с Движением школьников детских общественных объединений.

4. РДШ, хотя в «формуле создания» обозначалось как патриотическое объединение, но в практике первоначально реализовывало скорее действенно-развлекательное содержание, без особой ценностной направленности. И только затем появились идеологические «формулы»: «Мы – страна»; «Страна – это Мы!».

5. Соотношение пространств деятельности РДШ (как и других детских объединений с учётом «эпохи ковида») оценить сложно. Особенность этого соотношения для РДШ – включение интернета в деятельность Движения школьников с первых шагов как информационного средства, с соответствующими сайтами и страницами, а затем и как простран-

ства для деятельности. «Эпоха ковида» стимулировала (как и во многих других социальных прецедентах) наращивание второй, деятельностной формы использования интернета.

6. Имиджевость РДШ – противоречива. В интернете Движение школьников представлено разнообразно, но прежде всего – «для своих»! Для неэрдэшевской «публики» его узнаваемость и содержательное наполнение – слабое (хотя некоторая динамика в сторону увеличения в этом пространстве в последние год-два происходила). Содержательно информация о Движении школьников на его страницах – это позитивные картинки и тексты. Гораздо реже появляются проблематизирующие мнения.

7. Картина компетентности деятелей РДШ тоже противоречива. Популярная в первое время среди организаторов Российского движения школьников позиция «сделаем всё по-новому, опыт имеющегося детского движения нам не помощник» (с неопределённостью, в чём же состоит компетентность работы «по-новому») сменилась на более умеренную – осторожные стыковки с имеющимися детскими организациями и их лидерами. На этом фоне обращает на себя внимание нарастание разнообразия в конкретных практиках региональных отделений РДШ, иногда противоречащих задаваемым центром тенденциям. (Кажется, деятельность РДШ более содержательно развёртывается в тех регионах, где её организаторами стали работники, имеющие позитивный осмысленный опыт жизнедеятельности в других детских объединениях, например в Новосибирске, Удмуртии, Санкт-Петербурге.) Руководители Российского движения школьников проблему компетентности организаторов детских объединений, вероятно, осознают, об этом свидетельствуют привлечение молодых учителей к деятельности объединений, Кооперативный университет РДШ, пока малопонятная акция про «советников директора по воспитанию» – шаги в её решении.

#### **Юнармия:**

1. Способ создания Юнармии – государственный, с элементами общественного (наличие в Главном штабе Юнармии представителей общественности). Основной источник финансирования – государственные структуры, прежде всего средства, связанные с Министерством обороны.

2. Число членов Юнармии, по оценкам на сайте Юнармии и других сайтов, на 2021 год называется 800 000 и 900 000. Механизм «записи» в Юнарию более определённый, чем в РДШ: заявление и клятва.

3. Идеология Юнармии, заявленная в Уставе движения, ориентирована, во-первых, на нравственные ценности, но в практике реализовывалась, прежде всего, патриотическая ориентация, причём сначала с сильным акцентом на военную патриотику. (В настоящее

время в практике Юнармии тема патриотизма существенно расширилась, стала более многосторонней.)

4. В деятельности Юнармии, конечно, присутствует и интернет-пространство, но, пожалуй, в этом движении, в сравнении с РДШ, большая акцентировка – на деяния в традиционном «физическом» пространстве. Интернет-пространство преимущественно использовалось как информационное средство. Впрочем, «эпоха ковида» стимулировала и в Юнармии наращивание использования интернета как деятельностного пространства. Насколько устойчива эта тенденция – покажет постковидное время.

5. У Юнармии бóльшая, чем у РДШ, представленность в традиционных средствах массовой информации. Образы марширующих мальчиков и девочек, девушек и юношей, собирающих/разбирающих автомат школьников и школьниц – вот первое, что вспоминается из телекартинок об Юнармии. Реальная деятельность движения, конечно, разнообразнее и педагогически интереснее этого имиджа.

6. Педагогическая компетентность руководителей Юнармии и её первичных отделений вызывает вопросы, о чём свидетельствуют неединичные примеры всплывающих в интернете описаний конфликтов юнармейских организаторов совсем не на профессионально-педагогической почве. О какой-то системе обучения руководителей Юнармии нам не известно.

В качестве иного типа детской общественной организации (точнее, движения) рассмотрим российских скаутов.

#### **Скауты:**

1. Движение российских скаутов по типу создания – скорее общественное. Поддержка государственным структурами в настоящий момент практически отсутствует. На пике скаутского движения в России (первое десятилетие XXI века) финансирование скаутов зависело от вклада в него бизнес-структур («ЮКОС», «СОК» и прочие).

2. Численность скаутов на пике их деятельности – порядка 40 000–50 000 человек (сейчас значительно меньше, экспертная оценка – до 10 000).

3. Идеологически российские скауты – пёстрое явление. Об этом говорит существование не менее чем трёх ассоциаций скаутов, ориентированных на: международный союз скаутов; православные традиции; патриотические ценности, не привязанные к религиозным смыслам.

4. Так как скаутское движение в России развивалось в «слабоинтернетное» время, то это наложило отпечаток на пространство их деятельности. В интернет-пространство, по-видимому, скауты стали уходить в контексте «ковид-времени».

5. В настоящее время скауты в пространстве традиционных средств массовой информации практически отсутствуют. Имидж скаутов в период максимума

их развития был неоднозначен: от одобрения скаутов как настоящих детей-патриотов (иллюстрация этого – участие в скаутских мероприятиях некоторых губернаторов) до непринятия скаутов как «агентов западной буржуазии» в детской среде.

6. Сама скаутская система включает момент выращивания педагогов-скаутов до «Мастеров». Эта система в каких-то случаях подкреплялась и специальными педагогическими и психологическими занятиями для организаторов скаутинга.

Наряду с детскими организациями и объединениями во всероссийском масштабе в современной России существуют прецеденты притягательных для подростков многолетних детских общественных объединений. Во главе их – яркие талантливые люди. Примеры таких объединений – свердловско-екатеринбургский отряд «Каравелла» Владислава и Ларисы Крапивиных, московский отряд «Надежда» Ефима Штейнберга, «Архангельский городской штаб школьников» Владимира Дурнева.

Анализ удивительного феномена их привлекательности и многолетнего существования – отдельная тема, и это не является задачей данных заметок.

Каковы перспективы детского общественного движения в России?

Применим для ответа на этот вопрос сценарный метод [Поляков 2020]: выделим базовые характеристики феномена (используем те из них, что применялись нами при анализе современной «картины» детского движения); назовём наиболее влиятельные, по нашему мнению, факторы, которые могут определить судьбу российского детского движения в ближайшие годы; опишем соответствующие сценарии.

Характеристики детского общественного движения, использованные нами при разработке сценариев его развития: основной способ создания и поддержки движения, численность участников движения, тенденции в организационном построении, «идеологичность», пространства деятельности, «имиджевость» детского общественного движения, компетентность его организаторов и руководителей. Лаг (время, на которое ориентируется сценарный прогноз) – 10 лет, до 2030 года.

Выбор времени прогнозирования обусловлено двумя моментами: имеющимися оценкам численности РДШ и ЮНАРМИИ на 2030 год (суммарно 8,75 млн учащихся) и тем, что вступающие в 2021–2022 году в детские общественные объединения второклассники к 2030 году будут начинать учиться в 11-м классе.

Итак – сценарии развития детского общественно-го движения на ближайшее десятилетие.

#### **Сценарий «Предел»:**

– способ создания – значительное преобладание действий государственных структур;

– численность участников движения – 80–90 % школьников соответствующего возраста;

– тенденции в организационном построении – общероссийская структура в форме единой организации или ассоциации детских организаций;

– «идеологичность» – ориентация, прежде всего, на ценность патриотизма. «Дополнительная» ценность – солидарность (общность, коллективность);

– пространства деятельности – преобладание деятельности в «реальном», «физическом» мире, интернет – как средство информационной коммуникации и разовых акций;

– «имиджевость» – значительная представленность в традиционных и интернет-средств массовой коммуникации в виде образов с положительной, идеологически акцентируемой коннотацией;

– компетентность – государственная система подготовки организаторов и руководителей детского движения.

#### **Сценарий «Шаг вперёд»:**

– способ создания – действия государственных структур, поддерживаемых общественными сообществами;

– численность участников движения – 30–40 % школьников соответствующего возраста. (Оценка базируется на оценках в начале 2000-х годов числа подростков, для которых значима социальная активность. В частности, на данных исследования А.Г. Кирпичника);

– тенденции в организационном построении – общероссийская структура в форме ассоциации детских общественных объединений и организаций с поддерживаемыми государством лидерами-объединениями;

– «идеологичность» – ориентация на ценности патриотизма и солидарности (общности, коллективизма);

– пространства деятельности – преобладание деятельности в «физическом» мире, но и с существенной долей интернет-акций и деятельности;

– «имиджевость» – заметная представленность в традиционных и интернет-средствах массовой коммуникации в виде ярких образов с положительной коннотацией («идеологичность» образов не навязчива);

– компетентность – сочетание государственных (федеральных и муниципальных) форм подготовки организаторов и руководителей детского движения с негосударственными учебными центрами.

#### **Сценарий «Застывание»:**

– способ создания – неустойчивость относительно детского общественного движения в действиях государственных структур, в отдельных случаях инициатива создания – за общественными сообществами;

– численность участников движения – 10–20 % школьников соответствующего возраста;

– тенденции в организационном построении – относительно пассивная общероссийская государственная структура, организующая совместно с общественными сообществами отдельные мероприятия (конференции, круглые столы, акции), посвящённые процессам в детском общественном движении. Наличие детских общественных организаций и объединений лидеров, поддерживаемых государством;

– «идеологичность» – ориентация на ценности патриотизма.

– пространства деятельности – соотношение деятельности в «физическом» мире и в интернет-пространстве в различных организациях и объединениях различно, в среднем они (эти деятельности) сопоставимы по числу акций и мероприятий;

– «имиджевость» – «случайность» представленности детского общественного движения в традиционных СМИ и множественность образов с различной коннотацией в интернете. Существенные разрывы между имиджевыми образами и реальной деятельностью объединений;

– компетентность – подготовка организаторов и руководителей детского движения носит несистемный характер («где густо, где пусто»).

#### **Сценарий «Рассыпание»:**

– способ создания – в создании и поддержке детского движения преобладают общественные инициативы со спорадическим участием государства;

– численность участников движения – 5–10 % школьников соответствующего возраста;

– тенденции в организационном построении – множественность детских объединений и организаций, сменяющимися друг друга лидерами с незначительным участием в этих процессах государственных структур (не более чем наличие небольших грантов и случайных акций);

– «идеологичность» – относительный плюрализм ценностных оснований объединений и организаций, идущий от личных ценностей лидеров, с внешней (порою имитационной) поддержкой ценности патриотизма;

– пространства деятельности – соотношение деятельности в «физическом» мире и в интернет-пространстве в различных организациях и объединениях различно;

– «имиджевость» – слабая и «случайная» представленность детского движения в традиционных СМИ, разнообразие имиджей детских общественных объединений и организаций, а также качества и особенностей работы с этими имиджами в интернет-пространстве;

– компетентность – подготовка организаторов и руководителей детского движения носит в основном корпоративный характер и зависит от ресурсов организаций и значимости такой деятельности для лидеров объединений.

#### **Комментарий к сценариям**

Какие из этих сценариев более прогностичны, имеют больше шансов на превращение в реальность, зависит от факторов, которые влияют и будут влиять на разворачивающиеся процессы.

Существенных факторов по крайней мере четыре:

– финансовые ресурсы, которые государство, общественные «взрослые» организации и бизнес готовы предоставить в распоряжение детского общественного движения;

– степень и характер идеологичности общества и государства;

– мотивации и характер лидеров детских организаций и объединений;

– образцы стилей организации и управления общественными процессами и событиями, демонстрируемые значимыми представителями государственных и общественных структур.

#### **Выводы:**

1. Существование детских общественных объединений – неизбежность в современном обществе. Основание этого – «встреча» интересов государства (а также общества) с базовыми характеристиками подросткового возраста: стремлением к проявлению незакреплённой школьной ситуацией взрослости и потребностью в личной и групповой самореализации.

2. Основные оппозиции, в которых будет существовать и изменяться детское общественное движение: активность государства – активность общества, большая – меньшая идеологичность социальных процессов, ориентация государства на управление реальными процессами в детской среде или на имитационную деятельность.

3. Сценарный метод анализа процессов в детском общественном движении позволяет выделить некоторые реперные точки и показатели, вокруг которых может строиться государственная и общественная политика в пространстве детского движения.

#### **Список литературы**

*Алиева Л.В.* Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества: учеб.-метод. пособие. М., 2007. 72 с.

*Богуславский М.В.* Детское движение в России: между прошлым и будущим: монография. Тверь, 2007. 112 с.

Всероссийская скаутская ассоциация. URL: <http://www.russianscout.ru/> (дата обращения: 15.10.2021).

Детское движение: словарь-справочник / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2005. 543 с.

*Кирпичник А.Г.* Общественная организация детей: новый старт и старые уроки // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: ма-



териалы Всерос. науч.-практ. конф. Кострома, 2017. С. 260–264.

Кордонский М., Кожаринов М. Очерки неформальной социотехники. М., 2008. 400 с.

Кудинов В.А. История молодежного и детского движения в России. Барнаул, 2013. 384 с.

Куртеева Л.Н. Становление и развитие современных детских общественных объединений России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 18 с.

Мальцева Э.А. Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ижевск, 2006. 40 с.

Мирошкина М.Р. Как составить программу работы клуба по месту жительства. М., 2000. 96 с.

Поляков С.Д. Скаутизм как инновационное явление // Ученые записки. Сер.: Психология Педагогика. 2011. Т. 4, № 1. С. 69 – 73.

Поляков С.Д. Об основаниях сценирования развития российского социального воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 6. С. 151 – 159.

Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М., 2007. 176 с.

Российское движение школьников. URL: <https://xn--d1axz.xn--p1ai/> (дата обращения: 15.10.2021).

Титова Е.В. Невыученные уроки детского движения: 95-летию основания пионерской организации // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 2 (18). С. 1 – 24.

Школа и Российское движение школьников: в 3 ч. Ч. 1. Взаимодействие школы и Российского движения школьников: организационно-управленческий аспект: метод. рекомендации / под ред. С.Д. Полякова. Ульяновск, 2017. 36 с.

Школа и Российское движение школьников: в 3 ч. Ч. 3. Взаимодействие Российского движения школьников и школы: проблемы, модели, перспективы: стенограмма / под ред. С.Д. Полякова. Ульяновск. 2017. 192 с.

Юнармия. URL: <https://yunarmy.ru/> (дата обращения: 15.10.2021).

## References

Aliyeva L.V. *Detskoye obshchestvennoye ob"yedeneniye v sisteme sotsial'nogo vospitaniya detey i yunostey. Uchebno-metodicheskoye posobiye* [Children's public association in the system of social education of children and youth. Educational and methodical manual]. Moscow, 2007, 72 p. (In Russ.)

Boguslavskiy M.V. *Detskoye dvizheniye v Rossii: mezhdru proshlym i budushchim. Monografiya* [The Children's Movement in Russia: between the past and the Future. Monograph]. Tver', 2007, 112 p. (In Russ.)

*Vserossiyskaya skautskaya assotsiatsiya* [All - Russian Scout Association]. URL: <http://www.russianscout.ru/> (access date: 15.10.2021) (In Russ.)

*Detskoye dvizheniye. Slovar'-spravochnik* [Children's movement. Dictionary-reference], comp., red. by T.V. Trukhacheva, A.G. Kirpichnik. Moscow, 2005, 543 p. (In Russ.)

Kirpichnik A.G. *Obshchestvennaya organizatsiya detey: novyy start i staryye uroki* [Public organization of children: a new start and old lessons]. *Tekhnologii vospitaniya v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh: materialy Vseros. nauch.-prakt. Konferentsii* [Technologies of education in general education organizations: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Kostroma, 2017, pp. 260–264. (In Russ.)

Kordonskiy M., Kozharinov M. *Ocherki neformal'noy sotsiotekhniki* [Essays on informal sociotechnics]. Moscow, 2008, 400 p. (In Russ.)

Kudinov V.A. *Istoriya molodezhnogo i detskogo dvizheniya v Rossii* [History of the youth and children's movement in Russia]. Barnaul, 2013, 384 p. (In Russ.)

Kurteyeva L.N. *Stanovleniye i razvitiye sovremennykh detskikh obshchestvennykh ob"yedeniy Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation and development of modern children's public associations of Russia: abstract. dis. ... candidate of pedagogical Sciences]. Moscow, 2010, 18 p. (In Russ.)

Mal'tseva E.A. *Detskaya obshchestvennaya organizatsiya kak prostranstvo sotsial'nogo vospitaniya podrostkov: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [Children's public organization as a space of social education of adolescents: abstract. dis. ... doctor of pedagogical sciences]. Izhevsk, 2006, 40 p. (In Russ.)

Miroshkina M.R. *Kak sostavit' programmu raboty kluba po mestu zhitel'stva* [How to make a work program of the club at the place of residence]. Moscow, 2000, 96 p. (In Russ.)

Polyakov S.D. *Skautizm kak innovatsionnoye yavleniye* [Scouting as an innovative phenomenon]. *Uchenyye zapiski. Seriya Psikhologiya Pedagogika* [Scientific notes. Psychology Pedagogy Series], 2011, vol. 1/4, pp. 69 – 73. (In Russ.)

Polyakov S.D. *Ob osnovaniyakh stsenirovaniya razvitiya rossiyskogo sotsial'nogo vospitaniya* [About the bases of staging the development of Russian social education]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2020, vol. 6, pp. 151 – 159.

Polyakov S.D. *Pedagogicheskaya innovatika: ot idei do praktiki* [Pedagogical innovation: from idea to practice]. Moscow, 2007, 176 p. (In Russ.)

RDSH [The Russian movement of schoolchildren]. URL: <https://xn--d1axz.xn--p1ai/> (access date: 15.10.2021). (In Russ.)

Titova Ye.V. *Nevyuchennyye uroki detskogo dvizheniya: 95-letiyu osnovaniya pionerskoy organizatsii* [The unlearned lessons of the children's movement: the 95th anniversary of the founding of the pioneer organization]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek* [Continuing

education: the XXI century], 2017, vol. 2 (18), pp. 1 – 24. (In Russ.)

*Shkola i Rossiyskoye dvizheniye shkol'nikov: in 3 ch. CH. 1. Vzaimodeystviye shkoly i Rossiyskogo dvizheniya shkol'nikov: organizatsionno-upravlencheskiy aspekt: metod. rekomendatsii* [The school and the Russian movement of schoolchildren: in 3 vols. Vol. 1: The interaction of the school and the Russian movement of schoolchildren: organizational and managerial aspect: method. recommendations], ed. by S.D. Polyakov. Ul'yanovsk, 2017, 36 p. (In Russ.)

*Shkola i Rossiyskoye dvizheniye shkol'nikov: v 3 ch. CH. 3. Vzaimodeystviye Rossiyskogo dvizheniya shkol'nikov i shkoly: problemy, modeli, perspek-*

*tivy: stenogramma* [School and the Russian movement of schoolchildren: in 3 vols. Vol. 3: Interaction of the Russian movement of schoolchildren and schools: problems, models, prospects: transcript], ed. by S.D. Polyakov. Ul'yanovsk, 2017, 192 p. (In Russ.)

*Yunarmiya* [Young army men]. URL: <https://yunarmy.ru/> (access date: 15.10.2021). (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 16.10.2021; одобрена после рецензирования 05.11.2021; принята к публикации 23.11.2021.*

*The article was submitted 16.10.2021; approved after reviewing 05.11.2021; accepted for publication 23.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 82–88. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 82–88. (In Russ.) ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 316.34

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-82-88>

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК СТРАТЕГИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКЕ СОВЕТСКОГО И ПОСТСОВЕТСКОГО ПЕРИОДОВ

**Бичанина Зинаида Ивановна**, кандидат исторических наук, Саратовский областной музей краеведения, Саратов, Россия, [bichaninazi@mail.ru](mailto:bichaninazi@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9620-757X>

**Суслов Иван Владимирович**, кандидат социологических наук, Саратовская государственная юридическая академия, Саратов, Россия, [suslov85@inbox.ru](mailto:suslov85@inbox.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0991-6368>

**Аннотация.** В рамках настоящей статьи предлагается оригинальная периодизация и теоретическая рамка описания советского и постсоветского опыта молодежной государственной политики, главным компонентом которой является деятельность организаций и объединений по социализации подрастающего поколения. Несмотря на существенное количество исторических исследований взаимодействия государства и молодежи в прошлом, в научном дискурсе не изучена логика смены этапов государственной молодежной политики и, соответственно, стратегий социализации. В статье рассмотрены причины и ход эволюции взгляда органов (советской и постсоветской) власти на процесс социализации молодежи. Анализ исторических источников и исследовательской литературы позволил выделить три модели государственной молодежной политики, в основе которых преобладает политическая, экономическая или социокультурная стратегия социализации. В результате проведенного исследования был сделан вывод о циклическом характере развития отношений государства и молодежи, и реализуемых моделей социализации в советский и постсоветский период. Молодое поколение как опора и сила политических преобразований интересует государство в период установления советского строя, в эпоху перестройки и первые годы становления постсоветской России. Молодежь рассматривается государством как экономический ресурс построения новых хозяйственных укладов (социалистического в 1930-е годы или капиталистического на рубеже XX и XXI веков). Наконец, молодежь превращается в объект социокультурного (ценностно-охранительного) воздействия государства в послевоенный период развития СССР и 2010-е годы демократической России.

**Ключевые слова:** молодежь, государство, молодежная политика, СССР, постсоветская Россия, молодежные движения.

**Благодарности.** Статья подготовлена при поддержке РФФИ и АНО ЭИСИ: проект № 21-011-31499 «Региональная перспектива развития молодежной политики нового поколения в контексте субъективного благополучия и трансформации ценностей этнических групп молодежи».

**Для цитирования:** Бичанина З.И., Суслов И.В. Социализация как стратегия в молодежной политике советского и постсоветского периодов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 82–88. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-82-88>

Research Article

## SOCIALISATION AS A STRATEGY IN YOUTH POLICY AT SOVIET AND POST-SOVIET PERIODS

**Zinaida I. Bichanina**, Candidate of Historical Sciences, Saratov Museum of Local Lore, Saratov, Russia, [bichaninazi@mail.ru](mailto:bichaninazi@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9620-757X>

**Ivan V. Suslov**, Candidate of Sociological Sciences, Saratov State Law Academy, Saratov, Russia, [suslov85@inbox.ru](mailto:suslov85@inbox.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0991-6368>

**Abstract.** Within the framework of this article, an original periodisation and theoretical framework for describing the Soviet and post-Soviet experience of state policy towards youth is proposed. Despite a significant number of historical studies of the interaction of the state and youth in the past, the logic of changing the stages of state youth policy has not been studied in scientific discourse. The article examines the changes in the view of the bodies (Soviet and post-Soviet) authorities on youth. The analysis of historical sources and research literature allowed us to identify three models of state youth policy, based on which the political, economic or socio-cultural component prevails. As a result of the conducted research, a conclusion was made about the cyclical nature of the development of relations between the state and youth in the Soviet and post-

Soviet period. The younger generation as a support and force of political transformations is interested in the state during the establishment of the Soviet system and in the era of Perestroika and the subsequent formation of post-Soviet Russia. Youth is considered by the state as an economic resource for building new economic structures (socialist in the 1930s, or capitalist at the turn of the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries). Finally, youth turns into an object of socio-cultural (value-protective) influence of the state in the post-war period of development of the USSR and the 2010s of democratic Russia.

**Keywords:** youth, state, youth policy, USSR, post-Soviet Russia, youth movements.

**Acknowledgments.** The article was prepared with the support of the RFBR and ANO EISI: project No. 21-011-31499 “Regional perspective of the development of youth policy of the new generation in the context of subjective well-being and transformation of values of ethnic groups of youth”.

**For citation:** Bichanina Z.I., Suslov I.V. Socialisation as a strategy in youth policy at Soviet and post-Soviet periods. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 82–88. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-82-88>

**М**олодость (и молодежь как социальная группа) входят в круг базовых общественных феноменов, являющихся объектом интереса гуманитарных наук, в частности, существенное внимание уделяется анализу моделей молодежной политики и механизмов социализации. Другими словами, ученые изучают, как выбираются цели, методы, средства воздействия государства на молодежь, а после проведенных мероприятий оценивается совпадение полученного результата с первоначальными планами. Данный анализ позволяет определить модели молодежной политики и социализации как их компонента, существовавшие в прошлом, а также действующие в наше время.

Обзор исследований, посвященных советской и постсоветской молодежной политике и государственных механизмов социализации, дает возможность обнаружить определенную цикличность во взаимодействиях власти и молодого поколения, которые и будут охарактеризованы в настоящей статье.

Первое, что следует уточнить, когда речь заходит о циклах, – это вопрос о дате их начала. Современная Россия генетически связана с советским модернистским проектом, а значит, и первоначально циклов следует искать в 1917 году.

#### **Политическая (1917–1928) и экономическая (1929–1953) стратегия социализации в советской молодежной политике**

В период Революции 1917 года и в последующих событиях (Гражданской войны и периода новой экономической политики), вплоть до 1929 года, молодежь в первую очередь интересовала большевиков и советское государство **как ресурс политический**, а значит, и главная стратегия социализации заключалась в формировании из молодежи опоры режима. В июне 1917 г. в газете «Правда» была опубликована резолюция VI съезда большевистской партии «О союзах молодежи», в которой содержался примерный устав будущей молодежной организации.

В октябре 1918 года был создан Российский коммунистический союз молодежи (с 1922 года Всесоюзный Ленинский – ВЛКСМ), ставший после ликвидации

множества анархистских, социал-демократических, скаутских организаций молодежи, основным субъектом советской молодежной политики, что привело к сокращению вариативности социализации [Меркулов: 203].

В декабре 1929 года принимается постановление ЦК ВКП(б) «Об участии ВЛКСМ в хозяйственном строительстве», ознаменовавшее начало **экономического** этапа в цикле молодежных политик. Во время индустриализации молодежь интересовала государство в первую очередь как трудовой ресурс [Елисеев: 78], и в ходе социализации ей необходимо было привить соответствующие ценности.

Несмотря на то, что большевики подчеркивали необходимость, а ВЛКСМ вел работу по просвещению и приобщению молодежи к социалистическому труду и советскому варианту общественно-политической жизни, следует отметить, что подобная политика проводилась и по отношению к остальным возрастным группам.

#### **Социокультурная стратегия социализации в советской молодежной политике (1954–1984)**

В период послевоенного апогея сталинизма весьма неожиданно для современников (и потомков) в советском обществе возникла молодежная субкультура стиляг. Уникальность ситуации объяснялась двумя обстоятельствами: во-первых, проблемная группа впервые в истории России выделялась государством на основании возрастного критерия. Во-вторых, торжество советского мира ценностей и смыслов в сознании молодежи впервые было определено как основное условие ее успешной эксплуатации в качестве ресурса политической борьбы и экономического развития.

Несколько исследователей независимо друг от друга определяют целями социализации молодежи в целом и культурной политики в частности формирование «правильных эстетических взглядов и вкусов» [Tsipursky: 15], отвлечение от девиантного поведения [Гуменюк: 274], а также и от оппозиционной политической деятельности.

Главным институтом социализации оставался ВЛКСМ, который кроме политического просве-

щения занимался также и популяризацией науки и техники [Александрова, Слезин: 170]. При этом интерес государственных органов к культурному воспитанию и социализации молодежи был столь велик, что в проекте Конституции СССР, разработанном при Хрущеве, даже присутствовала статья о молодежной политике.

Таким образом, повышение нравственности молодежи, по утверждению К. Уль, можно рассматривать как преобладающий подход в политике социализации периода оттепели [Уль: 287]. Однако к середине 1980-х годов власти вынуждены были признать, что коммунистические ценности нельзя называть доминирующими и определяющими массовое сознание молодежи.

2 июля 1984 года вышло постановление ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении партийного руководства комсомолом и повышении его роли в коммунистическом воспитании молодежи». Пороки, поразившие молодежь, указывались все те же: «аполитичность, безнравственность, слепое подражание западной моде».

#### **Политическая стратегия социализации в молодежной политике второго цикла (1985–1995)**

Начало перестройки ознаменовало собой окончание социокультурного этапа молодежной политики и завершение целого цикла. Для советской власти с 1985 года стало очень важно повысить качество политической социализации молодежи и уровень ее вовлечения (через структуры ВЛКСМ) в политические процессы перестройки вообще. Однако сама молодежь, судя по результатам опроса в 1986 году, была недовольна (66 % опрошенных) готовностью комсомола к перестройке [Кафелов: 38]. Главный институт социализации – ВЛКСМ в свою очередь на XX съезде (апрель 1987 г.) признал проблемы, обозначив молодежь как группу, подвергающуюся социальной дискриминации и не принимающую участие в управлении производством.

Борьба с молодежью, перефразируя А. Синявского, имеющей «стилистические и эстетические разногласия с советской властью», была вынесена на второй план. Напротив, с 1986 года газеты, журналы, радио и телевидение стали рассказывать про панков, рокеров и хиппи. Творческие неформальные объединения объявлялись не чужеродным элементом советской цивилизации, но еще одним ресурсом перестроечных реформ, а, следовательно, взгляд на молодежь стал в первую очередь **политическим**.

Таким образом, можно заключить, что в позднесоветский период социализация молодежи сталкивалась с рядом противоречий, разрешить которые официальные органы власти и объединения были не в состоянии. Перед государственным аппаратом возникла новая задача встраивания организаций-неформалов в социально-политические процессы позд-

него СССР, выполнение которой стало одним из факторов распада страны.

В конце перестройки термин «молодежная политика» закрепился в политическом дискурсе. В апреле 1991 года Верховным Советом СССР был принят закон № 2114-1 «Об общих началах государственной молодежной политики в СССР», а в июле создан Государственный комитет РСФСР по молодежной политике.

Далее в 1990-е годы постсоветскую государственную власть волновали как вопросы законодательного оформления деятельности молодежных объединений в демократических условиях, так и вопросы экономические, связанные с повышением качества жизни, благосостояния. Создается Ассоциация общественных объединений «Национальный совет молодежных и детских объединений России», в которую вошли и «Детские и молодежные социальные инициативы» (ДИМСИ). В сентябре 1992 года издан указ президента Российской Федерации № 1075 «О первоочередных мерах в области государственной молодежной политики», а при Правительстве Российской Федерации создается Комитет по делам молодежи. Как указывает Н.А. Самохвалов, молодое поколение продолжало рассматриваться сторонниками президента России как стратегический ресурс в борьбе за власть с силами, сплотившимися вокруг Верховного Совета России [Самохвалов: 27].

В 1994 году образован Совет по делам молодежи при президенте Российской Федерации, в 1995 году принят Федеральный закон № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений». В следующие десять лет молодежная политика перемещается на периферию внимания государственной власти, молодежь теряет свое политическое значение в контексте постсоветских демократических преобразований. В 1998 году Комитет по делам молодежи подвергается критике со стороны Государственной думы и превращается в один из Департаментов при Министерстве труда и социального развития Российской Федерации, а затем воссоздается и несколько раз меняет название. В 1999 году президент России отклоняет законопроект «Об основах государственной молодежной политики в Российской Федерации».

Вторая половина 1990-х годов – это финальный этап превращения советской плановой экономики в рыночную, сопровождавшийся кризисами и падением уровня жизни. Основным приоритетом молодежной политики должно было бы стать встраивание молодого поколения в новую социально-экономическую систему.

#### **Экономическая стратегия в постсоветской молодежной политике (1996–2005)**

В 1996 году издано постановление Правительства Российской Федерации от № 387 «О дополнительных

мерах поддержки молодежи в Российской Федерации». **Экономический** спад лишь подчеркивал актуальность перехода к взгляду на молодежь как объект защиты в кризисных для государства и общества **контекстах**.

Вторую половину 1990-х и первую половину 2000-х предлагается определять, как доминирование экономической стратегии социализации в молодежной политике. С одной стороны, молодежь как ресурс политического развития перестала интересовать государство, с другой стороны, проблемы ценностей и смыслов мира молодежной культуры не считались первоначально важными в политике социализации. На повестке дня стоял вопрос встраивания России в мировую капиталистическую систему, молодежная часть данного процесса сводилась к вестернизации системы образования.

С 2000 по 2007 гг. в составе Министерства образования Российской Федерации функционировал Департамент по молодежной политике, что в рамках институционального анализа могло быть проинтерпретировано как смещение государственных приоритетов молодежной социализации в сторону повышения качества подготовки и адекватности молодых специалистов потребностям рыночной экономики.

Молодежная политика превратилась в один из компонентов социальной политики, принципы и идейные основания которой подвергались критике со стороны научного сообщества. Например, Н.И. Ловцова определяла идеологию молодежной политики в постсоветский период как неолиберальную [Ловцова: 328]. Неолиберальная стратегия предполагает при сокращении бюджетных расходов ранжировать социальные группы по степени важности для государства и определять проблемы, требующие первоочередного разрешения. Неолиберализм, во-первых, отказывает обществу в возможности влиять на выбор приоритетных направлений государственной политики. Во-вторых, провалы социальной политики объясняются не ошибками управления или выбора приоритетов и стратегии, а сопротивлением и несовершенством общественных групп, являющихся объектом неолиберальной политики.

Возврат интереса государства к культурным аспектам социализации молодежи был связан с цветными революциями на постсоветском (и, шире, постсоциалистическом) пространстве [Беляева: 131]. В «бульдозерной революции» в Сербии в 2000 г., «революции роз» в Грузии в 2003 г., «оранжевой революции» на Украине в 2004 г. основной действующей силой была молодежь, вооруженная либеральным и прозападным набором ценностей.

#### **Социокультурная стратегия социализации в постсоветской молодежной политике (с 2006 по 2019 г.)**

В 2005 году в России создается молодежное провластное консервативное движение «Наши» (само-

ликвидированное в 2019 году) и проводится первый молодежный форум на Селигере. В 2006 году Правительство России утвердило «Стратегию государственной молодежной политики до 2016 года», в 2007 году воссоздан Государственный комитет по делам молодежи, переформатированный в 2008 году в Федеральное агентство по делам молодежи (Росмолодежь).

Главной задачей вышеперечисленных государственных и общественных организаций являлось воспитание в молодежной среде патриотических ценностей и лояльного отношения к существующему политическому строю. В постмодерне государство управляет прежде всего символами, а значит, наиболее эффективно молодежная политика будет строиться на пересечении сферы культурной и политической.

Главным инструментом политики по социализации молодежи становится финансирование мероприятий тех инициативных групп, которые победили в конкурсах, проводимых государственными и муниципальными органами власти. Оценка экономической эффективности проведенных мероприятий опустилась на второстепенные позиции, для победы в конкурсах стало важным соответствие мероприятия актуальным гуманитарным ценностям и ориентирам.

Основным недочетом нового молодежного курса, с точки зрения научного сообщества, становится недостаточная инклюзивность государственной политики. Исследователи в XXI веке [Ярская, Бабаян] рекомендовали проводить политику инклюзии и интеграции социально уязвимых или подвергшихся депривации групп в программы культуры, спорта, туризма, образования, творчества. Кроме того, критиковались патерналистские позиции государства в сфере социализации, отказ молодежи в субъектности, излишний контроль и администрирование «молодежных культурных сцен». Действительно, следует вспомнить, что попытки поставить молодежь под культурный надзор предпринимались в период оттепели и застоя, и успех был по меньшей мере половинчатым.

В 2014 году распоряжением Правительства РФ были утверждены «Основы государственной молодежной политики до 2025 года». Однако основное культурное направление в политике социализации осталось неизменным. Вопросы развития патриотизма и духовно-нравственного воспитания оставались в приоритете, в отличие от социально-экономических проблем.

#### **Новый этап молодежной политики (с 2020 г.)**

Летом 2020 года в план мероприятий по реализации Основ государственной молодежной политики до 2025 года был внесен ряд изменений, а в декабре – принят новый Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации», что может быть названо попыткой пересмотра существующей стратегии.

Возможно, несколько преждевременно говорить непосредственно об особенностях зарождающегося этапа новой молодежной политики, но стоит указать предпосылки его формирования. Специфика перехода, согласно Е.И. Пашиной, И.В. Бабаян, заключается в желании сохранить сложившуюся региональную специфику молодежной политики, а также ориентацию на формирование социальных лифтов для молодежи на основе конкурсных проектных процедур, латентно поддерживая социальный и этнокультурный баланс через укрепление традиционных ценностей и пресечение экстремистской деятельности [Пашина, Бабаян].

В цели и приоритеты молодежной политики входит повышение уровня субъективного благополучия (как важного составляющего психологического благополучия [Субъективное: 32]) молодежи посредством оказания адресной помощи отдельным группам молодежи, молодым семьям и талантливым специалистам, а также конструирования диалога между государством и социокультурными и этническими группами молодежи на базе постматериалистических ценностей. Акцент на контролируемой активизации молодежной деятельности позволяет поддерживать молодежные инициативы, последовательно проводить работу по предупреждению разных форм экстремизма, склонность к которым часто сопровождается также националистическими установками и оправданием насилия в ходе политических протестов [Сычев, Протасова: 77].

#### Выводы

Колебания государственной молодежной политики в 100-летней исторической перспективе могут быть рассмотрены в маятниковой оптике. Действительно, в государственном взгляде на молодежь и ее социализацию различимы три крайности (или полюса молодежной политики):

1) молодежь как опора и сила политических преобразований (в период установления советского строя, в эпоху перестройки и последующего становлении постсоветской России); социализацией молодежи в этот период занимаются множество неформальных организаций в целом, разделяющие необходимость кардинального пересмотра основ существующего строя;

2) молодежь как экономический ресурс построения новых хозяйственных укладов (социалистического в 1930-е годы или капиталистического на рубеже XX и XXI веков); главный вектор социализации направлен на формирование у молодежи «правильных» моделей экономического поведения;

3) молодежь как объект социокультурного (ценностно-охранительного) воздействия в послевоенный период развития СССР и 2010-е годы демократической России; важной целью социализации становится

деполитизация молодежи, которая осуществляется формально независимыми, а фактически тесно аффилированными с властью организациями.

Логика государственной молодежной политики может быть описана следующей схемой. Политизация молодежи при изменении режимов – царского на советский (а затем и постсоветский) – сменяется задачами встраивания молодого поколения в новую экономическую систему (административно-командную или рыночную). Впоследствии государственная власть ставит себе задачу влияния на мир ценностей молодого поколения, что наблюдалось в годы оттепели и застоя, а затем и в 2010-е годы.

Наступление политического этапа государственной молодежной политики происходит при смене государственного строя, экономический этап сопровождается сменой социально-экономического уклада, а социокультурный этап активизируется при цивилизационной угрозе извне, что позволяет характеризовать политику в отношении молодежи как реактивную.

#### Список литературы

- Александрова И.Н., Слезин А.А.* Деятельность комсомола как фактор формирования ценности знаний в общественном сознании юношества на рубеже 1950–1960-х годов // Научный диалог. 2019. № 4. С. 168–183.
- Беляева Н.М.* Воспитание гражданской активности молодежи в рамках государственной молодежной политики // Вестник Пермского университета. Сер.: Политология. 2012. № 4. С. 126–136.
- Гуменюк А.А.* Молодежная политика в СССР в 1953–1985 годы (по материалам Нижнего Поволжья) // Известия Саратовского университета. Новая серия. История. Международные отношения. 2017. № 2. С. 269–277.
- Елисеев А.Л.* Государственная молодежная политика: от прошлого к настоящему // Вестник государственного и муниципального управления. 2015. № 1. С. 76–81.
- Карафелов А.М.* Молодежная политика государства и неформальное молодежное движение в период перестройки (1985–1990 гг.) // Вестник Екатеринбургского института. 2008. № 4. С. 36–40.
- Ловцова Н.И.* Человеческий капитал в молодежной политике: неолиберальный контекст // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2011. № 4. С. 326–330.
- Меркулов П.А.* Молодежные организации РСФСР начала 1920-х годов // Управленческое консультирование. 2017. № 1. С. 196–204.
- Пашина Е.И., Бабаян И.В.* Категории субъективного благополучия и ценностей молодежи в артикуляции молодежной политики нового поколения как фактор национальной безопасности // Социаль-

но-политические, экономические и демографические аспекты развития современного общества. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2021. С. 160–168.

Самохвалов Н.А. Генезис государственной молодежной политики в Российской Федерации: история и современность // Политический вектор. Комплексные проблемы современной политики. 2014. № 2. С. 18–25.

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. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 2. С. 32–38.

Сычев О.А., Протасова И.Н. Связь морали, ценностей и правового нигилизма с экстремистскими установками молодежи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 4. С. 74–79.

Уль К. Поколение между «героическим прошлым» и «светлым будущим»: роль молодежи во время «оттепели» // Антропологический форум. 2011. № 15. С. 279–326.

Ципурский Г. «Комсомолу приходится объявить беспощадную и решительную войну против всех типов стиляг». Политика в отношении «вестернизированной» молодежи в Советском Союзе при Н.С. Хрущеве // Новейшая история России. 2013. № 3. С. 55–83.

Ярская В.Н., Бабаян И.В. Инклюзивная молодежная политика нового поколения // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2014. № 4. С. 267–272.

Tsipursky G. Having Fun in the Thaw: Youth Initiative Clubs in the PostStalin Years. The Carl Beck Papers in Russian and East European Studies, 2012, № 2201, pp. 13–16.

## References

Aleksandrova I.N., Slezin A.A. *Deiatel'nost' komсомola kak faktor formirovaniia tsennosti znaniia v obshchestvennom soznanii iunoshestva na rubezhe 1950-1960-kh godov* [Komsomol Activity as Factor in Formation of Value of Knowledge in Public Consciousness of Youth at the Turn of 1950 – 1960]. *Nauchnyi dialog* [Scientific dialogue], 2019, vol. 4, pp. 168–183. (In Russ.).

Beljaeva N.M. *Vospitanie grazhdanskoj aktivnosti molodezhi v ramkah gosudarstvennoj molodezhnoy politiki* [Education of civic activity of youth within the framework of the state youth policy]. *Vestnik Permskogo universiteta. Politologija*. [Bulletin of Perm University. Political science], 2012, vol. 4, pp. 126–136. (In Russ.).

Gumeniuk A.A. *Molodezhnaia politika v SSSR v 1953-1985 gody (po materialam Nizhnego Povolzh'ia)* [Youth policy in the USSR in 1953-1985 (based on the materials of the Lower Volga region)]. *Izvestiia Saratovskogo*

*universiteta. Novaia seriia. Istoriia. Mezhdunarodnye otnosheniia* [Izvestiya Saratov University. A new series. History. International relations], 2017, vol. 2, pp. 269–277. (In Russ.).

Eliseev A.L. *Gosudarstvennaia molodezhnaia politika: ot proshlogo k nastoiashchemu* [State youth policy: from the past to the present]. *Vestnik gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniia* [Bulletin of State and Municipal Administration], 2015, vol. 1, pp. 76–81. (In Russ.).

Karafelov A.M. *Molodezhnaia politika gosudarstva i neformal'noe molodezhnoe dvizhenie v period Perestroiki (1985-1990 gg.)* [Youth policy of the state and the informal youth movement in the period of Perestroika (1985-1990)]. *Vestnik Ekaterininskogo institute* [Bulletin of the Catherine Institute], 2008, vol. 4, pp. 36–40. (In Russ.).

Lovtsova N.I. *Chelovecheskii kapital v molodezhnoi politike: neoliberal'nyi kontekst* [Human capital in youth policy: neoliberal context]. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of the Saratov State Technical University], 2011, vol. 4, pp. 326–330. (In Russ.).

Merkulov P.A. *Molodezhnye organizatsii RSFSR nachala 1920-kh godov* [Youth organizations of the RSFSR of the early 1920s]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie* [Managerial consulting], 2017, vol. 1, pp. 196–204. (In Russ.).

Pashinina E.I., Babaian I.V. *Kategorii sub"ektivnogo blagopoluchii i tsennostei molodezhi v artikuliatsii molodezhnoi politiki novogo pokoleniia kak faktor natsional'noi bezopasnosti* [Categories of subjective well-being and values of youth in the articulation of the youth policy of the new generation as a factor of national security]. *Sotsial'no-politicheskie, ekonomicheskie i demograficheskie aspekty razvitiia sovremennogo obshchestva: materialy Mezhdunar* [Socio-political, economic and demographic aspects of the development of modern society]. Volgograd, Volga House Publ., 2021, pp. 160–168. (In Russ.).

Samokhvalov N.A. *Genезis gosudarstvennoi molodezhnoi politiki v Rossiiskoi Federatsii: istoriia i sovremennost'* [Genesis of the state youth policy in the Russian Federation: history and modernity]. *Politicheskii vektor-M. Kompleksnye problemy sovremennoi politiki* [Political vector-M. Complex problems of modern politics], 2014, vol. 2, pp. 18–25. (In Russ.).

Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V., Vishnevskaya O.N., Shipova N.S. *Sub"ektivnoe blagopoluchie studentov, postupivshikh v vuz na raznye napravleniia podgotovki* [Subjective well-being of students who entered the university in different areas of training]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 2, pp. 32–38. (In Russ.).



Sychev O.A., Protasova I.N. *Sviaz' morali, tsennostei i pravovogo nigelizma s ekstremistskimi ustanovkami molodezhi* [The connection of morality, values and legal nihilism with extremist attitudes of youth]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 4, pp. 74–79. (In Russ.).

Ul' K. *Pokolenie mezhdu «geroicheskim proshlym» i «svetlym budushchim»: rol' molodezhi vo vremia «otpepli»* [The generation between the “heroic past” and the “bright future”: the role of youth during the “thaw”]. *Antropologicheskii forum* [Anthropological Forum], 2011, vol. 15, pp. 279–326. (In Russ.).

Tsipurskii G. *“Komsomolu prikhoditsia ob"iavit' besposhchadnuiu i reshitel'nuiu voynu protiv vsekh tipov stil'ia”*. *Politika v otnoshenii “vesternizovannoi” molodezhi v Sovetskom Soiuze pri N.S. Khrushcheve* [“The Komso-

mol has to declare a merciless and decisive war against all types of dudes.” The policy towards “Westernized” youth in the Soviet Union under N.S. Khrushchev]. *Noveishaia istoriia Rossii* [The Modern History of Russia], 2013, vol. 3, pp. 55–83. (In Russ.).

Iarskaia V.N., Babaian I.V. *Inkliuzivnaia molodezhnaia politika novogo pokoleniia* [Inclusive youth policy of the new generation]. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of the Saratov State Technical University], 2014, vol. 4, pp. 267–272. (In Russ.).

*Статья поступила в редакцию 22.10.2021; одобрена после рецензирования 22.11.2021; принята к публикации 22.11.2021.*

*The article was submitted 22.10.2021; approved after reviewing 22.11.2021; accepted for publication 22.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 89–96. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 89–96.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 329.78

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-89-96>

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИДЕРСТВА В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ ДВИЖЕНИИ

**Малиновский Андрей Викторович**, кандидат психологических наук, г. Александров, Россия, [andrejmalinovsky@yandex.ru](mailto:andrejmalinovsky@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье с позиций новой области знания – социокинетики, изучающей социальное движение детей, описываются основные социально-психологические факторы и условия формирования воспитательного потенциала лидера детского общественного объединения, раскрывается структура и особенности социально-педагогической реальности детского общественного движения, её инвариативные свойства, особенности и психолого-педагогические принципы межвозрастного взаимодействия в детском объединении, особенности социального воспитания, раскрываются основные гуманистические константы воспитательного потенциала лидерства в современном детском объединении.

**Ключевые слова:** социокинетика детства, предмет и объект социокинетики, Международная ассоциация исследователей детского движения, социально-педагогическая реальность детского общественного движения, уровни социально-педагогической реальности, инварианты социально-педагогической реальности, коммунитарность детского общественного объединения, методические системы детского движения, воспитание в детском общественном объединении, межвозрастное взаимодействие в детском объединении, лидер, лидерство в детском общественном объединении.

**Для цитирования:** Малиновский А.В. Воспитательный потенциал лидерства в современном детском общественном объединении // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 89–96. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-89-96>

Research Article

## UPBRINGING POTENTIAL OF LEADERSHIP IN THE MODERN CHILDREN'S MOVEMENT

**Andrey V. Malinovsky**, Candidate of Psychological Sciences, Alexandrov, Vladimir Region, Russia, [andrejmalinovsky@yandex.ru](mailto:andrejmalinovsky@yandex.ru)

**Annotation.** In the article from the perspective of a new field of knowledge – sociokinetics studying the social movement of children – we describe the main socio-psychological factors and conditions for the formation of the upbringing potential of the leader of children's public association; we reveal the structure and features of the socio-pedagogic reality of the children's social movement, its invariant properties, features as well as psychological and pedagogic principles of inter-age interaction in the children's association, features of social upbringing; we reveal the basic humanistic constants of the upbringing potential of leadership in the modern children's association.

**Keywords:** childhood sociokinetics, subject and object of sociokinetics, International Association of Children's Movement Researchers, socio-pedagogic reality of children's social movement, levels of socio-pedagogic reality, invariants of socio-pedagogic reality, communitarianism of children's public association, methodological systems of children's movement, upbringing in children's public association, inter-age interaction in children's association, leader, leadership in children's public association.

**For citation:** Malinovsky A.V. Upbringing potential of leadership in the modern children's movement. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 89–96. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-89-96>

**В**згляды на детство и юность как на подготовительный этап к жизни или как на самоценную жизнь растущих граждан гармонизировались и в общественном сознании, и в научных парадигмах. Документы, принятые ООН, а затем последовательно и Российской Федерацией, провозгласили права детей не только на их защиту, но и на возможность активного участия в жизни общества. Для научного мира и педагогической общественности стала очевидной позиция, выраженная академиком РАО Д.И. Фельдштейном, о том, что «детство составляет неотъемлемую часть общества, выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений...», что детство «не социальный питомник, а развернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности социальное состояние, внутри которого сложно взаимодействуют дети и взрослые».

Общественная жизнь детей стала предметом и объектом глубокого и всестороннего осмысления научного коллектива Международной ассоциации исследователей детского движения (Л.И. Швецова, Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник) (далее – Ассоциация), которая в течение тридцати лет активных научных дискуссий и исследований смогла выделить самостоятельную междисциплинарную область научного познания феномена детского движения – социокинетику детства.

Социокинетика детства – особая научная область, совокупность научных знаний о детском общественном (социальном) движении [Детское движение: 317].

Объектом социокинетики является детское движение в системе государства и общества – как особое социальное явление, реально связывающее мир детства и мир взрослых; как специфическая форма в общественной жизни, объективно заключающая в себе механизм реализации основных гражданских прав и свобод ребенка.

Предмет социокинетики включает в себя: состояние и развитие детского движения и государства в обществе: тенденции, факторы, закономерности; сущность детских общественных объединений: процессы создания, функционирования, типы, виды, социальные связи и отношения; процессы развития личности в деятельности детских общественных объединений: факторы, условия, социальные роли и позиции детей и взрослых.

Кроме введения научной категории «социокинетика», выделим еще некоторые главные результаты деятельности научного сообщества Ассоциации [Социокинетика: 20], оказывающие непосредственное влияние на развитие научного знания о современном детском движении:

1. Обоснованы принципиально новые подходы к пониманию роли и значения детского общественного движения в современном обществе, сутью которого выступает утверждение, что коллективная деятельность детских и молодежных общественных объединений, направленная на решение актуальных социальных задач по обустройству доступных сторон общественной жизни, вызывает партнерское отношение со стороны старших поколений и государственных органов.

2. Определены роли, позиции, статус, функции взрослого в детском движении, где его основной задачей является осознание глубинных потребностей и интересов детей, привнесение в стихию детской самоорганизации конструктивной организованности и позитивной направленности.

3. Дана характеристика социальных, социально-педагогических и педагогических потенциалов детского движения как системного образования, интегрирующего авангардные социальные ценности, инициативы, опыт подрастающего поколения, атрибуты детской и молодежной субкультур, ориентированных на удовлетворение индивидуальных творческих потребностей в среде значимых сверстников и творческое преобразование окружающей действительности.

4. Впервые введено понятие и проанализирована категория «методических систем в детском движении», в каждой из которых комплексно рассматриваются содержательные, организационные, кадровые, финансовые и психолого-педагогические основы, включенные и обеспечивающие деятельность разнонаправленных движений в отечественной истории детского движения (пионерской организации, скаутской организации, коммунарского движения и др.)

5. Впервые введено понятие «социальные ресурсы детского движения» как «основанное на знаниях, житейском опыте или интуиции, совокупное состояние взрослого сообщества, включающее понимание сущностных характеристик детского движения, положительно окрашенные переживания относительно участия детей в детских общественных объединениях» [Детское движение].

6. Выделены и описаны две разновидности социального движения детей: стихийное детское движение, возникающее без специального влияния извне, и организованное детское движение, т. е. направляемое взрослыми, общественно значимое, самоорганизующееся, отличающееся солидарной активностью детей в социуме.

7. Выявлены формы и способы участия детей в жизни школы, общества, государства, проведен

анализ практики и возможных путей «строительства мира, пригодного для жизни детей с их участием» (по материалам Детского Фонда ООН ЮНИСЕФ)

8. Дана взвешенная оценка всесоюзной пионерской организации как социально-политического, культурного, нравственного, педагогического феномена социализма, действовавшего на территории СССР почти семь десятилетий. Пионерская организация была элементом политической системы страны, но вместе с тем она строилась на ценностях мира детства, создав первый опыт массового вовлечения детей в дела, связанные с жизнью общества и государства, на основе социально значимых ориентиров и позитивных идеалов в детской среде.

Таким образом, с позиции социокинетики феномен «детское общественное движение» выступает частью социального движения, актуальной формой общественной соактивности детей, выраженной в специфической социально-педагогической реальности детей и взрослых.

В отличие от предшествующего опыта научного познания, раскрывающего особенности социально-педагогической реальности до 90-х годов XX века, в которой первичные детские объединения действовали в рамках единой пионерской организации, актуальная социально-педагогическая реальность представлена самым широким спектром форм самодеятельности детей, их социальной самореализации: инициатив детей и их сообществ; деятельностью органов детского самоуправления; коллективные и индивидуальные поручения; самодеятельные клубы, группы разнообразной направленности; детские организации; движения социальной и профессиональной направленности [Алиева: 190].

Несмотря на несомненную специфику каждого конкретного детского объединения, существующего в конкретных временных и географических условиях, социокинетический взгляд на проблему позволяет выделить ряд устойчивых общих черт (уровней) социально-педагогической реальности детского движения:

- смысловой (целесообразный), определяющий направления деятельности детских объединений;
- содержательный, раскрывающий формы и направления достижения поставленных целей и ценностей;
- методический, описывающий совокупность содержательных, организационных, кадровых, финансовых и психолого-педагогических основ деятельности детского объединения;
- технологический, раскрывающий способы и технологии работы детских объединений во внутренней и внешней среде;
- позиционный, описывающий роль и позицию взрослого как индивидуальный способ реализации функций взрослого в детском объединении (идеоло-

гической, организаторской, развивающей, защитной, представительской, имиджевой).

Все эти компоненты структуры социально-педагогической реальности детского движения находятся во взаимодействии, взаимопроникают и дополняют друг друга при решении конкретных задач социальной практики. Доминантным уровнем является ценностный, задающий смысл деятельности выбор тех или иных практических форм каждого детского объединения.

Особенностью методического и технологического уровней является то, что они аккумулируют в себе накопленный в XX–XX вв. исторический опыт привлечения детей к решению государственных социальных задач. Методические системы и технологии детских общественных объединений инвариативны (неизменны) и обладают свойством надполитичности, постоянно трансформируются и находят применение в деятельности детских общественных объединений [Богуславский: 4]. Так, современный метод проектов, востребованный сегодня волонтерскими организациями, содержит в своей основе актуализированный коммунарский метод «коллективно-творческой деятельности».

Кроме инвариативного фактора методических систем их также характеризуют факторы, определяющие теоретические и практические подходы к методическим системам в детском движении на различных стадиях развития и современные вариативные методические системы, определяющие развитие детского движения в ближайшей перспективе.

Отечественные инвариативные факторы, характеризующие детские объединения России показательны:

1. Социально-философский фактор коммунитарности детского общественного объединения, состоящий в том, что интересы ребенка и взрослого реализуются не через социальные институты, не путём индивидуальных действий, а через объединение индивидов в «коммунитарные сообщества», представляющие собой самоуправляемые и децентрализованные группы, свободно формируемые индивидами на базе общих интересов, нравственных принципов социального равенства и социальной справедливости, миссионерской направленности детских объединений, стремления нести передовые идеи как во внутренний социум, так и во внешнее окружение.

2. Социально-педагогический фактор использования детскими общественными объединениями различной направленности традиционных для нашей культуры педагогических форм: ритуалов, традиций, обрядов, игр, романтики, воспитания в природе и с опорой на природу ребенка, праздничности, где комплексной педагогической формой выступает инициация, или посвящение, члена детского объедине-

ния на более высокую ступень положения в организации по мере внутреннего роста ребенка и взрослого.

3. Психологический фактор, на котором базируются все детские объединения, заключающийся в формировании образа детского объединения, соответствующего: эмоционально-чувственным представлениям личности; выбору доминирующих отношений в детском объединении (авторитарные – манипулятивные – поддерживающие); возрастным социальным предпочтениям членов объединения (альтруистичность подростков, их готовность к деятельности для других; креативность подростков, их готовность к творческому преобразованию окружающего мира).

«Методическая система детского движения – это комплекс организации деятельности и отношений детей и взрослых, включающий в себя такие компоненты, как целеполагание, содержание и способы организации деятельности и отношений, результативность в её объективном и субъективном выражении» [Ответственный выбор: 25]. Описывая современные методические системы детских объединений, исследователи с большой долей успешности опираются на выделенные и описанные ранее инварианты методических систем пионерской организации, союза молодежи, скаутской организации и коммунаров и др.

Методическая система скаутинга «включает в себя: скаутский долг – это долг перед Богом, долг перед друзьями и долг перед собой; обещание и закон, учебу через дело, членство в малых группах; прогрессивные и стимулирующие программы» [Решетников: 25].

Методическая система пионерской организации основывалась на деятельности человека-коллективиста, устремленного в будущее: «Быть пионером – значит принимать участие в улучшении окружающей жизни, думать над тем, как это сделать» (Н.К. Крупская).

Методическая система коммунаров строилась на включении человека в личностно значимую деятельность как проявление заботы о его настоящем и будущем дне.

На современном этапе развития детского движения, обобщая опыт научного осмысления Ассоциации исследователей детского движения, можно утверждать, что методическая система современного детского объединения представляет собой сложное интегративное образование, включающее подсистемы последовательного взаимодействия двух и более алгоритмов организации процесса деятельности: взрослого (или взрослых), непосредственно или опосредованно причастных к данному объединению; последовательного действия процесса деятельности непосредственно участников детского объединения.

Оптимальное взаимодействие названных алгоритмов способствует движению названных подсистем к позитивному либо негативному результату.

Выделяя инварианты социально-педагогической концепции И.П. Иванова [Иванов: 8–12], переосмысливая и развивая его подход о «коллективной организации жизнедеятельности», отметим, что взаимодействие алгоритмов организации процесса деятельности целенаправленно формирует навык участия и, как следствие, – формирование характерного отношения ребенка и взрослого к окружающей жизни, к разным ее сторонам, к самому себе, помогает преодолеть возрастные кризисы и вопросы взросления человека посредством:

- прямой и косвенной передачи готового опыта, критичного его восприятия и возможности сформулировать собственную позицию;
- прямого и косвенного усвоения передаваемого опыта, с возможностью применить его для развития личностного потенциала;
- создания нового опыта во взаимодействии с взрослым человеком и сверстниками;
- обмена опытом между участниками общественного объединения;
- накопления и укрепления вновь создаваемого опыта в виде традиций объединения;
- преодоления отрицательного опыта;
- формирования отношения человека к окружающему миру и себе, охватывающего все стороны его жизни в детском объединении;
- воспитания как целенаправленного развития значимых качеств и отношений;
- самовоспитания взрослых;
- воспитания взрослых воспитанниками;
- самовоспитания воспитанников.

Под воспитанием здесь понимается, и организация личностного опыта жизнедеятельности подростка в контексте ценностной доктрины детской общественной организации [Детское движение: 34], и «процесс выработки у растущего человека личностных свойств и качеств, опыта социальных отношений в ходе совместной со сверстниками (и поддерживающими взрослыми), самостоятельно организуемой деятельности по обустройству доступных сторон окружающей и собственной жизни» [Детское движение: 34].

Важно, что взаимное влияние взрослых и детей в деятельности детского объединения имеет характер межвозрастного взаимодействия [Круглов: 9], в основе которого лежит межличностное и деловое (функциональное) общение и взаимоотношения индивидов в процессе совместных дел. Оптимальное межвозрастное взаимодействие способствует как эффективной реализации воспитательного потенциала первичного коллектива (детского объединения), так и личностному росту каждого члена детского объединения.

К педагогическим принципам организации межвозрастного взаимодействия как фактора эффектив-

ной реализации воспитательного потенциала детского объединения можно отнести: активное включение всех членов в разнообразную деятельность в различных формах, видах общения, взаимоотношений с учетом возрастных возможностей подростков; определение роли и позиции старших подростков по отношению к младшим товарищам; формирование позитивной эмоциональной атмосферы в детском объединении; совместная выработка этической базы межвозрастного взаимодействия.

В межвозрастном взаимодействии проявляются сложные совокупности актуальных и потенциальных характеристик человека как субъекта деятельности, формирующие актуальный и виртуальный воспитательный потенциал детского общественно-го объединения.

Воспитательный потенциал современного детского общественного объединения заключается, с одной стороны, в определенной целостности социально-психологических факторов, обуславливающих потребность личности в жизнедеятельности объединения, позицию субъекта (ребенка и взрослого) познания, деятельности, общения, права, творчества и саморазвития [Детское движение: 35]. С другой – в системе ценностей (социальная активность, творчество, действие/поступок, дружба и др.), целях и функциях, ключевых идеях, общественно и личностно значимом содержании деятельности, гуманистических отношениях, условиях для самосовершенствования и выбранной методической системе [Кабуш] детского общественного объединения.

Воспитательный потенциал детского общественного объединения выступает как средство личностного развития каждого члена объединения и проявляется в содержании деятельности объединения. Обеспечивает эффективность и продуктивность детского общественного объединения лидер организации.

Феномен лидерства является объектом научно-го и практического интереса уже давно. Его изучают социологи, психологи, педагоги и специалисты в области менеджмента, однако единого понимания содержания этого феномена и механизмов его формирования до сих пор не существует.

Слово «лидер», согласно Оксфордскому словарю английского языка, возникло в XIII в. Понятие же «лидерство» не обнаруживается до XIX века. Начало XX века ознаменовалось всплеском интереса к проблеме лидерства. После Второй мировой войны происходит проникновение понятия «лидер» в разные языки. Сегодня существует более 350 определений лидерства [Ерастова]

Лидер (от англ. Leader – ведущий) – лицо, способное воздействовать на других в целях интеграции совместной деятельности, направленной на удовлетворение интересов данного сообщества.

Лидерство – вид социального действия и психологического сотрудничества между лидером и последователями, основой которых является добровольность, а главными характеристиками – наличие перспективы, инновации, оправданный риск, созидание, активное вовлечение последователей в деятельность организации.

На каждом этапе развития общества существуют объективные и субъективные факторы, порождающие необходимость лидерства и, соответственно, в истории философской мысли формируются парадигмальные системы представлений о лидерстве, определяющие способы интерпретации этого феномена и оказывающие существенное влияние на формирование ценностей и символов, призванных осмыслить роль личности в историческом процессе. Многообразные определения лидерства, имеющиеся в современной литературе, можно объединить в 14 групп, которые несут разные функциональные смыслы и соответствуют развитию тех или иных теорий лидерства.

Обобщая различные теории и подходы к описанию лидерства, можно выделить основные существенные характеристики лидерства в социально-педагогической среде детского общественного объединения: *лидер* имеет последователей, и именно последователи делают индивида лидером; *лидерство* формируется при взаимодействии, что уводит от понимания лидера как личности с определенным набором персональных качеств; *лидера* формируют действия и поступки, которые анализирует окружение. Поэтому лидерство рассматривается как межличностный феномен; *лидерство* основано на авторитете, которое определяется преданностью членов коллектива. Коллектив доверяет и принимает решения лидера, лояльно относится к его действиям, которые он формирует самостоятельно. При этом авторитет имеет психологическую природу, сформированную заинтересованностью людей. Следует отметить, что должностной авторитет в идеальном случае подкреплен деловым и моральным; *лидерство* основано на неформальном влиянии лидера, то есть описанный выше авторитет влияет на последователей, а не является формальным исполнением должностных инструкций. Здесь также проявляется отличие лидера от руководителя, где лидер не приказывает, а предлагает определенные решения; *лидерство* состоит из дискретных событий, которые можно назвать актами лидерства. Сферы взаимодействия лидера и коллектива имеют начало, достигают зрелости и завершаются. Лидерство определяется исходя из количества данных дискретных актов; *лидерство* понимается как когнитивный конструкт восприятия последователей, так как оно не наблюдается, а воспринимается на когнитивном уровне. Для успешного положения лидерства необходимо изучать факторы, которые воспринима-

ют последователи, и корректировать в соответствии с ними свое поведение.

Контент-анализ литературы и исследований в области социального лидерства, а также работа экспертных групп в рамках деятельности Международной ассоциации исследователей детского движения позволяет сделать вывод, что лидер детского общественного объединения – это личность, эффективно и продуктивно осуществляющая формальное и неформальное руководство в группе, обладающая необходимыми качествами и умеющая контролировать ситуацию. Его способ принятия управленческих решений включает формулирование задачи для подростков, обсуждение этой задачи вместе с ними и полное доверие объединению в принятии решения при умелом сохранении своего влияния на процесс и личной ответственности за его принятие [Социокинетика: 23].

Понимая под целью процесса управления детским общественным объединением персональный императив его лидера – сделать организацию результативной и эффективной в ближайшей и долгосрочной перспективе, а также выделяя в качестве главной целеценностную характеристику социально-педагогической реальности детского движения, выделим гуманистические константы воспитательного потенциала лидерства в современном детском объединении:

1. К субъективным факторам процесса лидерства можно отнести личности самого лидера и последователей, взаимоотношения между ними и степень приверженности тому социальному коллективу, членами которого они являются. К объективным условиям лидерского процесса относится социальный контекст, который определяется совокупностью социальных, экономических, политических и культурных условий, характеризующих данный социум в данный конкретный исторический отрезок времени.

2. Взаимосвязь, взаимодействие и взаимовлияние четырех элементов лидерства (лидер, последователи, среда или социальный контекст, задача) являются очевидными, динамика социальной среды диктует необходимость изменения лидерских действий. Вероятно, постоянной константой внутри этих действий могут явиться ценности.

3. Лидерство не может быть сведено к набору личных качеств или каких-либо способностей индивида или группы индивидов, данных им от природы, а является особым видом межсубъектных отношений. Лидерству можно и должно обучиться.

4. Лидерство может быть присуще не индивиду как таковому, но роли, которую он исполняет в определенной общественной системе. С лидерством ассоциируются не все имеющие место в данной социальной общности влияния, но влияния целенаправленные. Процесс лидерства динамичен, гуманистичен и ценностен.

5. Лидерство является главным в понимании работы социальных институтов. Ценностное лидерство фокусирует свое внимание как на операциональности, так и на контекстуальности, вот почему оно имеет отношение как к лидерским действиям по созданию определенного контекста, внутри которого происходит организационный процесс, так и к особым технологиями. Вместе контекст и технологии относятся к межсубъектным взаимоотношениям, характеризующим общество. Лидерство всегда ориентировано на людей и на задачу. Это признается как тремя типами ранних моделей, так и новой ценностной моделью. Однако в формулу «люди – задача» вкладывается разный смысл. Хотя в ценностной теории одинаково большое значение придается как людям, так и задаче, но эта модель требует от лидера применения стиля руководства, ориентированного прежде всего на людей. В этом состоит одно из основных отличий ценностных теорий от предшествующих.

6. Все лидерские действия предполагают межсубъектное взаимодействие и взаимовлияние членов данного социума друг на друга.

Резюмируя все сказанное, отметим, что лидерство формируется при взаимодействии, что уводит от понимания лидера как личности с определенным набором персональных качеств. Лидера формируют действия и поступки, которые анализирует окружение. Поэтому лидерство рассматривается как межличностный феномен. Лидерство состоит из актов лидерства. Для успешного положения лидерства необходимо изучать факторы, которые воспринимают последователи, и корректировать в соответствии с ними свое поведение.

Лидерство – это одновременно наука и искусство. *Это искусство*, поскольку многие навыки и качества, необходимые для лидера, нельзя приобрести лишь с помощью учебников. Становление лидера происходит в процессе приобретения практического опыта и личного развития. Однако лидерство является также и *наукой*, поскольку требует обширных знаний, касающихся организационных процессов, и применения профессиональных навыков, направленных на достижение целей детского общественного объединения. Изучение различных аспектов лидерства позволит понять, сколь большое значение имеет эффективное руководство для успеха всего объединения и сколь трудно быть настоящим лидером. Кроме того, обучение позволит открыть в человеке те способности, о которых он раньше не знал. Изучение вопросов лидерства поможет человеку приобрести навыки, которые он в дальнейшем будет использовать на практике в повседневной жизни.

Лидерство в детском общественном объединении направленно на воспитание подрастающего поколения. Для проявления лидерства в сфере социальных

отношений необходимо гармоничное сочетание организаторских способностей, наличие коммуникативных навыков, профессиональная компетенция и личные качества, харизма взрослого. Именно в сочетании данных параметров заключается особенность взрослого лидера детского общественного объединения.

### Список литературы

Алиева Л.В. Детское движение – субъект воспитания: Теория, история, практика: монография. М., 2002. 224 с.

Богуславский М.В. Детское движение в России: между прошлым и будущим: монография. Тверь, 2007. 112 с.

Воспитать человека: сб. нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А. Березиной, И.А. Зимней и др. М., 2002. 384 с.

Детское движение: словарь-справочник / ред.-сост. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. М., 2005. 544 с.

Ерастова А.В., Черкасова О.В. Лидерство: учеб. пособие / Мордовский государственный университет. Саранск, 2015. 73 с.

Иванов И.П. Звено в бесконечной цепи / ред., сост. И.П. Иванов, И.Д. Аванесян, Е.В. Титова, Т.В. Трухачева. Рязань, 1994. 114 с.

Кабуш В.Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика. Минск, 2001. 332 с.

Круглов В.В. Межвозрастное взаимодействие как фактор реализации воспитательного потенциала детского общественного объединения: автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2010. 25 с.

Макаренко А.С. О воспитании молодежи: сб. избр. пед. произведений. 2-е изд. / под общ. ред. Г.С. Макаренко. М., 1951. 395 с.

Методический акцент: Книга о подходах к развитию компетенций методиста / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. М., 2012. 320 с.

Методические системы в детском движении: опыт и результаты: материалы науч.-практ. конф / ред.-сост. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. Кострома, 1999. 74 с.

Основы социокинетики детства: пособие / сост., ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. М., 2009. 528 с.

Ответственный выбор: курс на взаимодействие: сб. науч. работ / сост. и ред. А.Г. Кирпичник, Т.В. Трухачева. Кострома, 2014. 230 с.

Решетников О.В. Концепция развития общественной политики в современной России: монография. М., 2012. 168 с.

Современные гуманитарные подходы в теории и практики воспитания: сб. науч. ст. / сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев. Пермь, 2001. 201 с.

Социокинетика: стратегия движения к созданию новой области знания / сост., ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. М., 2010. 55 с.

### References

Alieva L.V. *Detskoe dvizhenie-subekt vospitaniya: Teorija, istorija, praktika: Monografija* [Children's movement-the subject of upbringing: Theory, history, practice: monograph]. Moscow, 2002, 224 p. (In Russ.)

Boguslavskij M.V. *Detskoe dvizhenie v Rossii: mezhduduproshlym i budushhim. Monografija* [Children's Movement in Russia: between the Past and the Future. Monograph]. Tver', 2007, 112 p. (In Russ.)

*Vospitat' cheloveka: Sbor. normativno-pravovyh, nauchno-metodicheskikh, organizacionno-prakticheskikh materialov po problemam vospitaniya* [To educate a person: Collection of regulatory, scientific, methodological, organizational and practical materials on the problems of upbringing], ed. by V.A. Berezina, I.A. Zimnaja et al. Moscow, 2002, 384 p. (In Russ.)

*Detskoe dvizhenie. Slovar'-spravochnik* [Children's movement. Dictionary-reference], comp., ed. by T.V. Truhacheva, A.G. Kirpichnik. Moscow, 2005, 544 p. (In Russ.)

Erastova A.V., Cherkasova O.V. *Liderstvo: uchebnoe posobie* [Leadership: a textbook]. *Mordovskij gosudarstvennyj univeristet* [Mordovians State University]. Saransk, 2015, 73 p. (In Russ.)

Ivanov I.P. *Zveno v beskonechnoj cepi* [Link in an infinite chain], comp., ed. by I.P. Ivanov, I.D. Avanesjan, E.V. Titova, T.V. Truhacheva. Rjazan, 1994, 114 p. (In Russ.)

Kabush V.T. *Gumanisticheskaja vospitatel'naja sistema: teorija i praktika* [Humanistic upbringing system: theory and practice]. Mn., 2001, 332 p. (In Russ.)

Kruglov V.V. *Mezhvozzrastnoe vzaimodejstvie kak faktor realizacii vospitatel'nogo potenciala detskogo obshhestvennogo obedinenija: avtoref. ... dis. kand. pedagog. nauk* [Inter-age interaction as a factor in realizing the upbringing potential of a children's public association: abstract. ... dis. candidate of pedagogical sciences]. Moscow, 2010, 25 p. (In Russ.)

Makarenko A.S. *O vospitanii molodezhi. Sbornik izbrannyh pedagogicheskikh proizvedenij* [About the upbringing of young people. Collection of selected pedagogical works], 2nd ed., ed. by G.S. Makarenko. Moscow, 1951, 395 p. (In Russ.)

*Metodicheskij akcent. Kniga o podhodah k razvitiyu kompetencij metodista* [The book is about approaches to the development of the competencies of a methodologist], comp., ed. by T.V. Truhacheva, A.G. Kirpichnik. Moscow, 2012, 320 p. (In Russ.)

*Metodicheskie sistemy v detskom dvizhenii: opyt i rezul'taty: materialy nauch.-prakt. konf* [Methodological systems in the children's movement: experience and results: materials of scientific and practical conference], comp., ed. by T.V. Truhacheva, A.G. Kirpichnik. Kostroma, 1999, 74 p. (In Russ.)

*Osnovy sociokinetiki detstva-posobie* [Fundamentals of childhood sociokinetics: stipend], comp., ed.



by T.V. Truhacheva, A.G. Kirpichnik. Moscow, 2009, 528 p. (In Russ.)

*Otvetstvennyj vybor: kurs na vzaimodejstvie: sb. nauch. rabot* [Responsible choice: a course on interaction: collection of scientific works], comp., ed. by A.G. Kirpichnik, T.V. Truhacheva. Kostroma, 2014, 230 p. (In Russ.)

Reshetnikov O.V. *Koncepcija razvitiya obshhestvennoj politiki v sovremennoj Rossii: monografija* [The concept of the development of public policy in modern Russia: monograph]. Moscow, 2012, 168 p. (In Russ.)

*Sovremennye gumanitarnye podhody v teorii i praktiki vospitanija: Sb. nauchn. Statej* [Modern humanitarian approaches in the theory and practice of upbringing: Collection of scientific articles], comp., ed. by

D.V. Grigor'ev. Perm', 2001, 201 p. (In Russ.)

*Sociokinetika: strategija dvizhenija k sozdaniju novoj oblasti znaniya* [Sociokinetics: the strategy of movement towards the creation of a new field of knowledge], comp., ed. by T.V. Truhacheva, A.G. Kirpichnik. Moscow, 2010, 55 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 29.09.2021; одобрена после рецензирования 11.11.2021; принята к публикации 11.11.2021.*

*The article was submitted 29.09.2021; approved after reviewing 11.11.2021; accepted for publication 11.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 97–102. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 97–102. (In Russ.) ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 329.78

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-97-102>

## СУБЪЕКТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПОДРОСТКАМИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ «СОКОЛЕНКА»

(по материалам проведения пилотажного психолого-педагогического исследования)

**Асафова Татьяна Федоровна**, кандидат педагогических наук, Костромской областной «Дворец творчества», Россия, Кострома, [asafova55@mail.ru](mailto:asafova55@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1549-5272>

**Девятерикова Елена Владимировна**, Костромской областной «Дворец творчества», Россия, Кострома, [e\\_devyat@mail.ru](mailto:e_devyat@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6931-7290>

**Фираго Анастасия Дмитриевна**, Костромской государственный университет, Россия, Кострома, [anastasiafirago377@gmail.ru](mailto:anastasiafirago377@gmail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4211-1203>

**Аннотация.** В статье отражены основные направления работы в профильном лагере актива «Соколенок», а также технологии, позволяющие ребятам проявить свои лидерские качества, инициативу и творчество. Авторы интерпретируют результаты проведенного исследования, направленного на определение ожиданий ребят от смены и насколько эти ожидания оправдались, что находится в приоритете – коллективный интерес деятельности или индивидуальный, на выявление принадлежности каждого участника к команде, определение его роли и позиции в коллективе, уровня взаимодействия в рамках отряда, между отрядами, наличия или отсутствия интереса к организаторской деятельности, активности в социально значимой деятельности, событиях лагеря и отряда, наличия интереса к событиям в лагере, позволяющим больше узнать себя, реализоваться в значимой для себя деятельности, участвовать в работе общественных организаций (Российское движение школьников и ФДПО), выявить наиболее яркие общелагерные и отрядные события.

На основе анализа деятельности лагеря делается вывод, что «Соколенок» – это современный образовательный проект, который позволяет получить необходимые навыки для личного развития как в реальном взаимодействии, так и на виртуальных площадках интернета и медиасфере.

**Ключевые слова:** профильный лагерь актива, разновозрастные отряды, социальные пробы, саморазвитие, событийный подход, лидерство, вовлеченность.

**Для цитирования:** Асафова Т.Ф., Девятерикова Е.В., Фираго А.Д. Субъективное восприятие подростками воспитательной среды «Соколенка» (по материалам проведения пилотажного психолого-педагогического исследования) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 97–102. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-97-102>

Research Article

## SUBJECTIVE PERCEPTION BY ADOLESCENTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT “EYAS”

(based on the materials of the pilot psychological and pedagogic research)

**Tatiana F. Asafova**, Candidate of Pedagogic Science, Kostroma Region’s “Palace of Creative Work”, Kostroma, Russia, [asafova55@mail.ru](mailto:asafova55@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1549-5272>

**Elena V. Devyaterikova**, Kostroma Region’s “Palace of Creative Work”, Kostroma, Russia, [e\\_devyat@mail.ru](mailto:e_devyat@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6931-7290>

**Anastasia D. Firago**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [anastasiafirago377@gmail.ru](mailto:anastasiafirago377@gmail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4211-1203>

**Abstract.** The main areas of work in the summer activity camp «Eyas» and the techniques that enable children to exercise their leadership skills, initiative and creative work are reflected in the article. The authors interpret the results of the conducted research which is aimed at identifying children’s expectations of active recreation at the camp and to what extent these expectations are justified; what is the priority – a collective interest in the activity or an individual one; to identify whether each participant belongs to a team, to determine its role and position in the collective, the level of interaction within the troop,

between different troops; whether there is interest in organisational activities or not; activity in socially significant activities, in the events of the camp and the camp detachment; the presence of interest in the events at the camp, which allow one getting to know oneself better, realise oneself in meaningful activities, participate in the work of public organisations (Russian Schoolchildren's Movement and the Faculty of Additional Professional Education), identify the most striking events that unite the summer camp or a separate camp troop. The positive conclusion, that «Eyas» is a modern educational project that allows one to get the necessary skills for personal development in both real interactions and virtual Internet sites and in the media sphere, is based on an analysis of the activities of the camp.

**Keywords:** specialised summer camp for active children, troops of different ages, social trials, self-development, event approach, leadership, involvement.

**For citation:** Asafova T.F., Devyaterikova E.V., Firago A.D. Subjective perception by adolescents of the educational environment "Eyas" (based on the materials of the pilot psychological and pedagogic research). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 97–102. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-97-102>

**П**рофильный лагерь актива детских общественных организаций «Соколенок» является образовательной и проектной площадкой региона в вопросах развития социального лидерства. Участники смены включены в единое пространство коллективных действий как на уровне первичного временного коллектива, так и на уровне детско-взрослого коллектива лагеря в целом.

Для организации повседневной жизнедеятельности в смене «Соколенка» создаются разновозрастные отряды из числа детей в возрасте от 10 до 17 лет. Это активисты, имеющие достижения в различных видах творческой и образовательной деятельности, опыт работы в детских организациях и объединениях, в РДШ, ориентированные на преобразование окружающего мира, на приобретение социального опыта. В программе лагеря принимали участие дети с разным уровнем организаторского опыта: как лидеры детских общественных объединений и активисты школьного самоуправления, так и подростки, получившие путевки в качестве награды за учебные, спортивные и творческие успехи и достижения.

Отряд в «Соколенке» является первичным временным детским объединением, преобладающей единицей в организации жизнедеятельности (содержательной и бытовой). Именно в разновозрастном отряде реализуются функции обеспечения психологического комфорта, групповой рефлексии, оценки происходящего, выработки стратегии действий. Отряд выступает площадкой реализации коллективистических ценностей, предусматривает роль вожатого как основного взрослого в жизни ребёнка – участника смены.

Программа лагеря «Соколенок» ориентирована на создание «ситуации успеха» и развитие у детей личностных качеств, коммуникативных навыков, социальную адаптацию в окружающем мире в процессе создания собственных социально значимых продуктов деятельности.

Отличительная особенность программы связана с объединением образовательной и социально значимой деятельности, что позволяет комплексно воз-

действовать на образовательные и воспитательные результаты работы с детьми. Создание детьми образовательных, социально значимых проектов позволяет вовлечь учащихся, с одной стороны, в создание реального конечного продукта (например, проект или организация дела), с другой – получить знания, формирующие компетенции XXI века. Практика работы в лагере доказывает, что восприятие подростками воспитательной среды «Соколенка» во многом зависит от процесса включенности в деятельность смены.

Проблемой вовлеченности занимались многие ученые, в том числе А. Астин, Н.В. Киселева, Дж. Кух, Н.Г. Малошонок, С. Манн, Ф. Ньюман, Р. Пэйс и др.

Наиболее популярная концепция вовлеченности была разработана А. Астином и основана на психологическом понимании явления. Так, автор считает, что вовлеченность есть совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой на приобретение опыта [Astin: 519].

Сравнивая вовлеченность с мотивацией, А. Астин говорит, что в понятии вовлеченности большую роль имеет поведенческий аспект: «Не так важно, что человек думает или чувствует, как то, что он или она делает, как ведет себя, именно это определяет и представляет собой вовлеченность» [Astin, 519].

Р. Пэйс вместо понятия вовлеченности использует термин «качество усилий». В его понимании именно усилия можно рассматривать как основной критерий оценки качества самого продукта, а именно накопленных знаний и опыта [Pace].

Ф. Ньюман так же, как и А. Астин, разделяет понятия вовлеченности и мотивации. По его словам, вовлеченность подразумевает нечто большее. Ведь мотивация отражает только лишь общее желание и установку добиться успеха. А вовлеченность нацелена в первую очередь на создание условий, активирующих мотивацию [Newmann]. С. Манн определяет вовлеченность через противоположное ей понятие – «отчуждение». Так, отчуждение – это состояние изоляции от группы и активности, к которой индивид должен принадлежать или в которую должен быть

включен [Mann]. Дж. Кух определяет вовлеченность как «участие в эффективных образовательных практиках» [Kuh].

Ряд авторов выделяет социальную вовлеченность, которая, по их мнению, отражает интеграцию индивида в сообщество, проявляющуюся в степени вовлеченности в позитивные отношения с другими людьми, активное участие в совместной деятельности [Brooman, Darwent; Lotkowski, Robbins, Noeth].

Некоторые исследователи выделяют три аспекта вовлеченности: поведенческую, эмоциональную и когнитивную. Авторы подразумевают под поведенческой вовлеченностью следование правилам и соблюдение норм учебного заведения, включение в образовательные практики, посещение занятий. Эмоциональный аспект вовлеченности отражает аффективные реакции участников на ситуацию, друг на друга (это может быть, например, скука или интерес и т. д.). Когнитивная вовлеченность – это уровень усердия при получении нового опыта [Fredricks, Blumenfeld, Paris].

Н.В. Киселева рассматривает четыре формы вовлеченности: активная вовлеченность, вынужденная псевдововлеченность, пассивная вовлеченность и невовлеченность [Киселева], Н.Г. Малошонок рассматривает вовлеченность как динамический эффект взаимодействия субъекта с учебным заведением [Малошонок].

Все вышеперечисленные идеи относительно понятия «вовлеченность» и анализ опыта работы лагеря актива «Соколенок» позволили нам выделить показатели активной вовлеченности ребят в деятельность отряда и всего лагеря в целом:

1. Высокий уровень взаимодействия в рамках отряда, между отрядами.
2. Наличие большого интереса к организаторской деятельности.
3. Активное участие в социально значимой деятельности, событиях лагеря и отряда.
4. Интерес к событиям в лагере, позволяющим больше узнать себя, реализовать в значимой для себя деятельности.

Выделенные нами показатели активной вовлеченности ребят в деятельность лагеря подтвержда-

ются результатами проведенного под руководством доктора педагогических наук Б.В. Куприянова пилотажного психолого-педагогического исследования «Субъективное восприятие подростками воспитательной среды «Соколенка» с 1 по 13 августа 2021 года.

В исследовании приняли участие 2 первичных временных детских объединения (ПВДО) – 45 ребят в возрасте от 10 до 17 лет, из них 26 девочек, 19 мальчиков, причем 23 ребенка уже не первый раз являются членами лагеря актива «Соколенок», проведен инструктаж для педагогических работников, составлен паспорт ПВДО.

Нас интересовало два момента: наличие интереса к организаторской деятельности, а также ожидания детей от смены в Соколенке. Наличие интереса к организаторской деятельности определялось путем опроса, который направлен на выявление у ребят уже имеющегося опыта в этой сфере. В таблице 1 представлены результаты опроса.

Самый высокий показатель (55 %) мы получили по пункту «положительные эмоции», что свидетельствует о том, что большинство опрошенных обладают организаторским потенциалом: им нравится принимать решения, вести за собой, находиться среди людей, общаться.

Примечательно и то, что 27 % ребят заявили, что являются активными участниками Российского движения школьников, в рамках деятельности которого реализуют разнообразные социальные проекты, а 22 % включены в подобные проекты в школе. То есть 49 % ребят уже имеют хороший опыт организаторской деятельности.

Многие отметили, что активно обучаются организаторским навыкам посредством участия в образовательных программах для лидеров (15 %) и чтения книг по управленческой деятельности (27 %).

Примерно одинаковые результаты мы получили по таким показателям, как созерцание/наблюдение за политическими лидерами, руководителями крупных корпораций (29 %); семейный пример – наблюдение за родственниками, работающими руководителями (22 %), планирование – желание в будущем получить профессию, связанную с организаторской

Таблица 1

Результаты исследования наличия опыта организаторской деятельности

Показатели наличия опыта организаторской деятельности	Ответы респондентов (%)
Положительные эмоции	55%
Активная деятельность	49%
Активное обучение	42%
Созерцание	29%
Пассивные переживания	24%
Планы	22%
Семейный пример	22%

Сравнительные данные исследования ожиданий участников смены

Индивидуальные приоритеты	Входная диагностика	Итоговая диагностика
Общение и межличностные отношения	69%	69%
Отдых, рекреация	49%	31%
Самопознание	40%	42%
Познание и освоение способов деятельности в области увлечений	29%	47%
Самореализация в организаторской деятельности	27%	24%
Освоение организаторской деятельности	22%	15%
Вовлечение в институционализированную общественную деятельность (РДШ)	54%	62%
Самоутверждение	13%	20%
Обмен опытом	29%	47%
Здоровье, физическая подготовка	11%	9%

деятельностью (22 %); пассивные переживания – восхищение мудрыми решениями политиков (24 %).

Результаты опроса позволяют сделать вывод о том, что у ребят большой лидерский потенциал, они проявляют интерес к организаторской деятельности и готовы развиваться в этом направлении.

Вторая часть исследования направлена на выявление ожиданий детей от смены в лагере актива «Соколенок». Ответы детей позволили выяснить, какие индивидуальные мотивы ими движут в процессе участия в жизнедеятельности разновозрастного детского объединения: общение и межличностные отношения; отдых, рекреация; самопознание; познание и освоение способов деятельности в области увлечений; самореализация в организаторской деятельности; освоение организаторской деятельности; вовлечение в институционализированную общественную деятельность РДШ; самоутверждение; обмен опытом; здоровье, физическая подготовка.

Вопросы входной и итоговой анкеты направлены на сравнение ожиданий детей от смены в лагере и того результата, который они получили по ее завершению. Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Результаты исследования показали, что основные ожидания участников программы «Соколенка» связаны с желанием активно включиться в коммуникативные процессы с участниками разновозрастного детского объединения. Почти 50 % ребят мечтали в смене отдохнуть, но у большинства ребят их ожидания не оправданы в связи с содержательной насыщенностью смены. Причем желание отдохнуть, расслабиться присутствует в основном у тех ребят, которые в смене первый раз.

Большинство участников анкетирования (60 %) – выражали очень позитивные эмоции в отношении образовательной, творческой, проектной, исследовательской тем: «Ждал всего самого наилучшего»; «Будет улетно»; «Радость, ожидание»; «Предвкушение чего-то необычного»; «Получить бурю положи-

тельных эмоций, получить заряд впечатлений на всё оставшееся лето»; «В ожидании сюрпризов, хорошего настроения, крутых мероприятий»; «Кайфовать»; «Предвкушение чуда и атмосферы, которую ни с чем не спутаешь». Для детей происходит в определённой степени отрыв от прежних связей, отношений и зависимостей. Эмоциональная привлекательность для подростков заключается в территориальной и коммуникативной автономности. Самой популярной категорией ответов (69 %) была «коммуникация» – в ожиданиях от смены указали: «Дружба»; «Найти новых друзей»; «Общаться с ребятами»; «Новые знакомства»; «Я увижу своих старых друзей, обрету новых». Желание многих подростков проводить каникулы с незнакомым или малознакомым окружением свидетельствует об их стремлении на определённый срок освободиться от влияния прежнего окружения, которое иногда сдерживает динамичный процесс развития личности ребёнка. 27 % респондентов представили свои ожидания как возможность самореализации: «Реализовать себя, проявить себя во многих видах деятельности»; «Улучшить свои навыки организатора и оратора»; «Хотела прокачать себя в навыке общения»; «Мне не терпелось скорее участвовать во всех мероприятиях». Для членов ПВДО характерна высокая деятельностная активность, определяемая необходимостью занять в структуре межличностного взаимодействия благополучное положение, разносторонностью и концентрацией деятельности, ситуацией новизны.

Итоговое анкетирование позволяет сделать вывод, что, в основном, ожидания ребят от смены подтвердились в ходе реализации программы смены и деятельности разновозрастного детского объединения.

Об активном включении «соколят» в образовательные и познавательные процессы говорят изменения в показателях в конце смены. Так, возрос показатель самопознания, освоение способов познания мира, самоутверждение, обмен опытом. Выше получился показатель по пункту «Познание и освоение

способов деятельности в области увлечений» (29 % / 47 %). Это свидетельствует о том, что созданная воспитательная среда позволила многим «соколятам» настроиться на самосовершенствование, что является одной из главных задач лагеря «Соколенок».

Интересно мнение ребят об их отношении к детскому движению и РДШ. В программе смены представлен комплекс дел, расширяющих представление детей о деятельности детских общественных организаций, РДШ – «Классные встречи», акции РДШ «Драйф-заряд», «Культура», «Свеча памяти» и др. Программой предусмотрено включение «соколят» в активную деятельность, которая способствовала самореализации активистов детского движения и продвижению их инициатив: мастер-классы и практикумы, тематические дни, разнообразные конкурсы, реализация стартапов, социальных проектов. Отработка навыков soft skills происходила не только во время занятий, но и в общении с друзьями, вожатыми, в ежедневном анализе на отрядных «огоньках», в ходе самоаттестации, заполнении карты настроений и др. В течение смены ребята искали ответы на важные вопросы о своем месте в обществе, о роли детского движения в жизни ребят, о жизни сверстников. Вся эта работа способствовала тому, что за смену у ребят значительно изменилось отношение к РДШ.

В начале смены 54 % опрошенных отметили, что РДШ является важной частью их жизни в школе. К концу смены на вопрос «Считаете ли вы РДШ интересной площадкой для вашей самореализации» 62 % ответили «да», 31 % – «трудно сказать», 7 % – «нет».

Интересны ответы «соколят» о полученном опыте организаторской деятельности. В данной позиции их ожидания были немного выше реального результата – 22 % / 15 %.

Данные по самооценке успешности в смене говорят об активной позиции большинства «соколят» в программе смены:

Продуктивно – 90 %;

Непродуктивно – 4 %;

Воздержались от ответа – 6 %.

Изменилось соотношение коллективного и личного интереса в деятельности разновозрастного детского объединения. Если в начале смены индивидуальные приоритеты и приоритеты коллектива были в равном соотношении, то к концу смены приоритеты коллектива оказались выше индивидуальных.

О субъективном восприятии подростками воспитательной среды «Соколенка» говорит их мнение о самых интересных явлениях в смене лагеря. Среди наиболее популярных выделены: социальное проектирование – 68%; кинофест – 57%; ролевые и деятельные игры – 37%; конкурс «Лидер» – 71%; «Классные встречи» – 52%; образовательные теоретические и практические модули, спецкурсы – 45%; коллектив-

ные творческие дела разной направленности – 59%; тренинги командообразования и внутрикомандной самоорганизации – 62%; артфестиваль – 43%; отрядные дела – 45%; дела с коллективной рефлексией (самоаттестация, отрядные «огоньки», час научных исследований, «соколятский урок») – 63%.

Описывая свои основные достижения в период смены, участники, в основном, отмечали личные победы в общелагерных мероприятиях и реализованных проектах, организацию и проведение стартапов (39 %), успехи в сфере общения (36 %), далее следует развитие, приобретение новых знаний и умений (27 %), успех отряда (10 %) и 2 % не смогли ответить на этот вопрос.

В смене 2021 года наиболее яркие подъемы эмоционального состояния в лагере были связаны с крупными мероприятиями, проводимыми в смене. Самые высокие эмоциональные пики настроения (до 2,8) произошли в середине смены (активное включение в образовательную и творческую деятельность, тематические дни, реализация проектов).

Таким образом, результаты исследования доказывают, что «Соколенок» – это современный образовательный проект, который формирует навыки для личного развития активистов детских общественных организаций, как в реальном взаимодействии, так и на виртуальных площадках интернета, и в медиасфере.

В процессе организации разнообразных видов деятельности в смене, у ребят формируется интерес к событиям в лагере, позволяющий каждому участнику смены больше узнать себя и своих сверстников, реализовать в значимой деятельности, участвовать в работе общественных организаций (Российское движение школьников и ФДПО). Активная включенность в образовательные и познавательные процессы позволяет активистам сменить личную позицию в коллективе сверстников, утвердиться в организаторской и творческой деятельности.

### Список литературы

*Киселева Н.В.* Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса // Психология и психотехника. 2017. № 4. С. 74 – 81.

*Малошонок Н.Г.* Студенческая вовлеченность как социальное явление: дис. ... канд. социол. наук. М., 2014.

*Astin A.* Student involvement: a developmental theory for higher education. Journal of College Student Development, 1984, vol. 25/4, pp. 297 – 308.

*Brooman S., Darwent S.* Measuring the beginning: a quantitative study of the transition to higher education. Studies in Higher Education, 2013.

*Fredricks J., Blumenfeld P., Paris A.* School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evi-

dence. Review of Educational Research, 2004, vol. 74/1, pp. 59 – 109.

*Kuh G.* What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness. Peer Review, 2007, vol. 9/1, pp. 4 – 8.

*Lotkowski V., Robbins S., Noeth R.* The role of academic and non-academic factors in improving college retention: ACT policy report, 2004. URL: [http://www.act.org/research/policymakers/pdf/college\\_retention.pdf](http://www.act.org/research/policymakers/pdf/college_retention.pdf) (access date: 05.07.2012).

*Mann S.J.* Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. Studies in Higher Education, 2001, vol. 26/1, pp. 7 – 20.

*Newmann F.* Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. Teachers College Press, 1992.

*Pace R.* Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experience Questionnaire. Los Angeles, 1984.

## References

*Kiseleva N.V.* *Vovlechennost' obuchajushhihsja v nepreryvnoe obrazovanie na raznyh etapah obrazovatel'nogo processa* [Involvement of students in continuing education at different stages of the educational process]. *Psihologija i psihotehnika* [Psychology and psychotechnics], 2017, vol. 4, pp. 74 – 81. (In Russ.)

*Maloshonok N.G.* *Studencheskaja vovlechennost': kak social'noe javlenie: dis. kand. sociol. nauk* [Student involvement" as a social phenomenon: dis. cand. ... sociol. nauk]. Moscow, 2014. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 15.11.2021; одобрена после рецензирования 25.11.2021; принята к публикации 25.11.2021.*

*The article was submitted 15.11.2021; approved after reviewing 25.11.2021; accepted for publication 25.11.2021.*

# ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 103–109. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 103–109. (In Russ.) ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-103-109>

## ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ПОЗИЦИЙ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

**Плаксина Ирина Васильевна**, кандидат психологических наук, Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, Россия, [irinaplх@mail.ru](mailto:irinaplх@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>

**Аннотация.** Статья раскрывает результаты эмпирической проверки экопсихологической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности. Исследовательскую выборку составили педагоги МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира (N = 40), которая является региональной инновационной площадкой по реализации инновационного проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса». Инновационная педагогическая деятельность определена как деятельность, способствующая достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта при поступательном формировании его субъектности в организованной культуротворческой среде. Выявлены взаимосвязи продуктивных стадий субъектности и параметров, характеризующих инновационную педагогическую деятельность: отношение к новшествам ( $r = 0,403$ ), креативность ( $r = 0,483$ ), открытость новому опыту ( $r = 0,412$ ), отношение к сложным задачам ( $r = 0,423$ ). Взаимосвязи продуктивных стадий субъектности и параметров образовательной среды: «доминантность» ( $r = 0,459$ ), «когерентность» ( $r = 0,436$ ), «активность» ( $r = 0,481$ ), выраженность интегративной организационно-образовательной модели ( $r = 0,468$ ) позволили рассматривать педагогический коллектив как коллективный субъект. Полученные результаты позволили сделать вывод, что становление субъекта инновационной педагогической деятельности нужно рассматривать не с позиции персонального потенциала личности, а с точки зрения сформировавшейся организационно-образовательной модели школы, параметров образовательной среды и управленческих компетенций.

**Ключевые слова:** экопсихологический подход, стадии становления субъектности, субъект инновационной педагогической деятельности, коллективный субъект, образовательная среда

**Для цитирования:** Плаксина И.В. Инновационная педагогическая деятельность с позиций экопсихологического подхода // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 103–109. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-103-109>

Research Article

## INNOVATIVE PEDAGOGIC ACTIVITY FROM THE STANDPOINT OF THE ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH

**Irina V. Plaksina**, Candidate of Psychological Sciences, Stoletovs Vladimir State University, Vladimir, Russia, [irinaplх@mail.ru](mailto:irinaplх@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>

**Abstract.** The article reveals the results of the empirical verification of the ecopsychological model of the formation of the subject of innovative pedagogic activity. The research sample was made up of pedagogues of municipal budget educational institution "Secondary School No. 15" in Vladimir (N = 40), which is a regional innovation platform for the implementation of the innovative project "Organisational and psycho-pedagogic conditions for the formation of subjectivity of participants in the educational process". Innovative pedagogic activity is defined as one contributing to the achievement of a creative level of professional self-determination of a person with the progressive formation of its subjectivity in an organised cultural environment. Interrelations of productive stages of subjectivity and parameters characterising innovative pedagogic activity are revealed – attitude to innovations ( $r = 0.403$ ), creativity ( $r = 0.483$ ), openness to new experience ( $r = 0.412$ ), attitude to complex tasks ( $r = 0.423$ ). The interrelations of the productive stages of subjectivity and the parameters of the educational environment – "dominance" ( $r = 0.459$ ), "coherence" ( $r = 0.436$ ), "activity" ( $r = 0.481$ ); severity of



the integrative organisational and educational model ( $r = 0.468$ ) allowed us to consider the teaching staff as a collective subject. The obtained results allowed us to conclude that the formation of the subject of innovative pedagogic activity should be considered not from the perspective of the personal potential of the individual, but from the point of view of the formed organisational and educational model of the school, the parameters of the educational environment and managerial competences.

**Keywords:** ecopsychological approach, stages of subjectivity formation, subject of innovative pedagogic activity, collective subject, educational environment

**For citation:** Plaksina I.V. Innovative pedagogic activity from the standpoint of the ecopsychological approach. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 103–109. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-103-109>

**Н**а современном этапе общественного развития образование является ключевой сферой, определяющей благосостояние государства в будущем. Однако, несмотря на образовательные приоритеты, школа остается очень инерционной и устойчиво сохраняющей традиционную знаниевую парадигму, которая поддерживается регламентами и формальными результатами освоения предметных областей. Инновационная педагогическая деятельность связана с отказом от известных штампов, стереотипов в обучении и воспитании, создает новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности учителя, новые педагогические технологии, реализующие эту деятельность. Поскольку педагогическая деятельность требует наличия у педагога сформированных смысловых и ценностных установок по отношению к педагогической профессии и ее социальной ответственности, то сегодня становится очень важным поиск новых методологических оснований и технологических подходов к становлению субъектности в области инновационной педагогики.

Изменения в содержании и организации деятельности образовательных учреждений, их инновационная направленность тесно связаны с изменениями в методологической и технологической подготовке педагогов и руководителей. А.В. Ясвин отмечает, что достижение качественно иной педагогической практики возможно тогда, когда инновации в системе образования становятся результатом осознанной, целенаправленной, научно обоснованной педагогической деятельности, в основе которой лежит рефлексивный анализ персонального и коллективного педагогического опыта. В этом случае осуществляется перевод всей организационно-образовательной системы школы (способы реализации образовательной и управленческой деятельности, характеристики образовательной среды) в режим развития [Ясвин: 12–15].

М.В. Кларин [Кларин: 7] определяет инновационную педагогическую деятельность «как порождение объективно нового культурного опыта, который выстраивается в процессе его создания, фиксации, осмысления для последующего воспроизводства, раз-

вития в собственной деятельности или передачи следующей группе людей, которой предстоит этот опыт освоить и развить», а также как метадеятельность, изменяющую рутинные компоненты репродуктивных видов обучающей деятельности. Анализ зарубежных публикаций выделяет ряд тенденций, связывающих инновационную педагогическую деятельность с характеристиками профессиональной идентичности [Avidov-Ungar, Forkosh-Baruch: 185; Brown, Heck: 52; Rodrigues, Sanche, Kuchah: 147]. Инновационная деятельность педагогов рассматривается с позиции творческого подхода к профессиональной деятельности учителей [Silver, Kogut, Huynh: 554; Vidra, Gallaghe, Wilson: 272].

Инновации в педагогическом образовании как процесс коллективного творчества рассматривается в работе V. Evils и A. Childs [Evils, Childs: 279]. Ссылаясь на культурно-исторический подход Л.С. Выготского, авторы указывают, что творчество нужно рассматривать как часть педагогических инноваций. Оно формирует новые идеи, новые социальные и педагогические практики, которые имеют социально значимые цели и результаты; сама же инновация как процесс заключается в принятии и реализации новых идей на практике.

Ядром инновационного процесса является инновационная деятельность педагога, которая обеспечивает развитие системы педагогического образования. Анализ подходов к описанию инновационной педагогической деятельности свидетельствует, что в центре внимания всегда находится личность педагога-новатора, которая всегда рассматривается с позиций субъектности. Непосредственное упоминание субъекта инновационной деятельности мы встречаем у А.В. Брушлинского [Брушлинский: 16], который пишет: «Субъект в своей деятельности, духовности и т. д. – это субъект творчества, созидания, инноваций».

Важным основанием для определения понятия «субъект инновационной деятельности» является предложенный подход А.А. Деркача [Деркач: 7], рассматривающий профессиональное самоопределение личности в контексте перехода от реального к субъектному самоосуществлению. А.А. Деркач подчеркивает, что условием эффективной професси-

ональной деятельности и «поступательного личностно-профессионального развития является формирование субъектности, субъектной позиции и субъектной регуляции деятельности». Анализируя структуру профессионального самоопределения, А.А. Деркач и С.А. Назаров выделяют три уровня профессионального самоопределения: от низкого, для которого характерно отсутствие мотивации к профессиональному развитию, до высокого творческого уровня самореализации и развития в профессии [Деркач, Назаров: 6].

Проблема становления субъекта деятельности рассматривается в рамках экпсихологического подхода В.И. Панова [Панов: 14], где субъектность определена как способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т. д., в том числе и инновационной педагогической). Становление субъекта деятельности в рамках экпсихологической модели осуществляется поэтапно: от низкопродуктивных стадий – «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», до высокопродуктивных – «мастер», «эксперт», «творец» [Панов: 80–82]. На низкопродуктивных стадиях разворачивается способность к восприятию перцептивной модели деятельности, ее копирования, затем планирование и произвольное выполнения действий с опорой на внешний контроль. На высокопродуктивных стадиях разворачивается продуктивная деятельность с опорой на внутренний контроль (позиция «мастера»), экстернизация внешнего контроля, формирование экспертной позиции («эксперт»). На последней стадии («творец») осваиваемая деятельность становится средством развития себя, творческого самовыражения, преобразования. Стадии, завершающие становление субъектности, предполагают смещение акцента в деятельности педагога на развитие себя и преобразование/порождение педагогической среды, которая не может быть задана извне, а может быть только создана субъектами педагогической деятельности. Таким образом, характеристики субъектности на продуктивных стадиях могут рассматриваться как характеристики субъекта инновационной педагогической деятельности.

Важно отметить, что в соответствии с теоретическим подходом А.В. Брушлинского [Брушлинский: 162–168] к проблеме индивидуального и группового субъектов педагогический коллектив должен рассматриваться как субъект совместной деятельности, общения и отношений. С позиций деятельностного подхода главным регулятором поведения человека в группе выступают цели и задачи значимой совместной профессиональной деятельности. А.Л. Журавлев и Т.А. Нестик [Журавлев, Нестик: 57] описывают творческий коллективный процесс как форму межличностного взаимодействия, механизмом которого становится ин-

дивидуальная и групповая рефлексия, способствующая переосмыслению и преобразованию деятельности, персонального и группового профессионального опыта. Важно подчеркнуть необходимость формирования особой творческой среды, для которой характерен особый психологический климат принятия, поддержки, подкрепленный комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих творческий образовательный процесс.

Обзор представленных идей позволил определить инновационную педагогическую деятельность как деятельность, «способствующую достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта педагогической деятельности при поступательном формировании его субъектности, которая осуществляется в специально организованной культуротворческой среде школы, предоставляющей возможности для развития отношений сотрудничества и взаимообогащения на всех уровнях взаимодействия» [Плаксина: 40]. Сформулированное определение актуализирует необходимость организации эмпирического исследования, направленного на выявление характеристик субъекта инновационной педагогической деятельности на разных этапах становления субъектности, взаимосвязей этих характеристик с параметрами образовательной среды и выявление доминирующих параметров в процессе становления субъекта инновационной деятельности.

#### Методика исследования

Теоретическим основанием для исследования была выбрана экпсихологическая модель В.И. Панова, которая ранее была применена нами по отношению к становлению субъекта учебной деятельности [Панов, Плаксина: 457; Плаксина: 321]. В качестве критериев становления субъекта инновационной педагогической деятельности нами были выбраны параметры, характеризующие субъекта педагогической деятельности: мотивационная готовность, отношение к новизне, креативность, особенности самоорганизации деятельности, характеристики педагогической деятельности на каждой стадии экпсихологической модели [Плаксина: 120]. В качестве критерия оценки педагогического коллектива как коллективно-группового субъекта была выбрана степень согласованности коллективной педагогической деятельности, которая анализировалась на основании выраженности организационно-образовательных моделей и параметров образовательной среды.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие методики: методика А.В. Капцова «Стадии становления субъекта педагогической деятельности» [Капцов: 134]; опросник В.Е. Орла, И.Г. Сенина «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность), методи-

ка В.В. Пантелеевой, Т.П. Кнышевой «Готовности педагогов к инновационной деятельности» (эмоциональная, когнитивная, личностная, мотивационная, организационная) [Пантелеева: 86]; методика Н.Ф. Вишняковой «Креативность», опросник самоорганизации деятельности ОСД Е.Ю. Мандриковой, опросник Д.А. Леонтьева «Отношение к неопределенности», методика диагностики параметров образовательной среды В.А. Ясвина (эмоциональность, широта, интенсивность, обобщенность, доминантность, активность, когерентность, мобильность, осознанность) и методика «Организационно-образовательная система школы», позволяющая выявить наличие поточной, линейно-постановочной, смешанно-коллегиальной, интегративно-матричной и инновационной моделей реализации образовательной деятельности [Дрозд, Плаксина: 332]. Поточная модель ориентирована на достижение формальных результатов в рамках традиционного обучения. Линейно-постановочная модель характеризуется авторитарным жестким административным управлением образовательной деятельностью. В смешанно-коллегиальной модели возрастает роль координации деятельности педагогов и организационной культуры коллектива. Интегративно-матричная модель интегрирует обучение и воспитание в рамках проектной деятельности. Координирующим центром становятся проблемные, творческие инновационные советы. В инновационно-модульной модели педагоги выполняют сложные профессиональные функции воспитания, консультирования, научного руководства, обучения, поддержки развития. Дополнительным критерием выбрано фактическое участие педагога в инновационной деятельности (деятельностный компонент). По отношению к эмпирическим данным был использован коэффициент ранговой корреляции г-Спирмена и анализ интеркорреляционной матрицы с определением доминирующих переменных, участвующих в корреляции.

Исследовательскую выборку составили педагоги МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира (N = 40), которая является региональной инновационной площадкой по реализации инновационного проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса».

**Результаты исследования**

В таблице 1 представлены средние результаты выборки, характеризующие выраженность субъектности на каждой стадии экпсихологической модели.

Цифры подчеркивают разноплановость педагогической деятельности, которая делает необходимым проявление субъектности разного уровня. Низкие значения, полученные на продуктивной стадии «Эксперт», связаны с недостаточным исследовательским потенциалом педагогов, позволяющим решать исследовательские задачи. Аналогичные исследования на выборках студентов педагогических специальностей выявили низкие значения указанной стадии, что характеризует отсутствие компетенций в зоне организации и осуществления педагогических исследований.

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи исследуемых переменных. Продуктивные стадии становления субъекта инновационной деятельности образовали отрицательные корреляты с низкопродуктивными стадиями ( $r_{\text{крит}} = 0,332$ , при  $p \leq 0,05$ ;  $r_{\text{крит}} = 0,418$ , при  $p \leq 0,01$ ):

- стадия «мастер» – «наблюдатель» ( $r = -0,690$ ), «подмастерье» ( $r = -0,611$ );
- стадия «эксперт» – «наблюдатель» ( $r = -0,650$ ), «подмастерье» ( $r = -0,600$ ), «ученик» ( $r = -0,603$ );
- стадия творец – «наблюдатель» ( $r = -0,545$ ), «подмастерье» ( $r = -0,628$ ), «ученик» ( $r = -0,516$ ).

Это означает, что чем больше рутинной, репродуктивной работы в профессиональной деятельности, тем меньше возможностей полноценного становления субъекта инновационной педагогической деятельности. Важно отметить, что продуктивные стадии образовали между собой значимые взаимосвязи (при  $p \leq 0,01$ ). Связность стадий характеризует педагогическую деятельность как продуктивную инновационную, позволяющую реализовать ролевые позиции мастера, эксперта, творца, преобразующего эту деятельность и себя.

Стадию «мастер» характеризуют открытость опыту ( $r = 0,407$ ); настойчивость ( $r = 0,448$ ); личностная готовность к инновационной деятельности ( $r = 0,486$ ). Взаимосвязи с параметрами среды – когерентность ( $r = 0,403$ ) и активность ( $r = 0,481$ ) выявляют социально ориентированный созидательный потенциал данной образовательной среды. Основной продукт активной среды – субъект, стремящийся творчески преобразовывать ту среду, пространство, которое на определенном этапе было условием развития его субъектности. На этой стадии педагог выходит за рамки формальных результатов образования, о чем свидетельствует отрицательная взаимосвязь с параметром, характеризующим выра-

**Таблица 1**

**Средние результаты выраженности субъектности на каждой стадии экпсихологической модели**

Стадии	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
Средний балл	2,6±0,159	3,2±0,359	3,1±0,256	4,04±0,427	3,1±0,162	4,8±0,337

женность линейной организационно-образовательной модели ( $r = -0,410$ ).

Для стадии «эксперт» характерно принятие сложных задач ( $r = 0,423$ ), отношение к новшествам ( $r = 0,403$ ), креативность ( $r = 0,483$ ), планомерность в организации деятельности ( $r = 0,449$ ), личностная готовность к инновационной деятельности ( $r = 0,418$ ). Положительная корреляция с параметром среды «эмоциональность» ( $r = 0,409$ ) подчеркивает конструктивную позитивную атмосферу совместного творчества.

Стадия «творец» характеризуется открытостью новому опыту ( $r = 0,412$ ), отношением к сложным задачам ( $r = 0,423$ ), к новшествам ( $r = 0,479$ ), креативностью ( $r = 0,728$ ), планомерностью ( $r = 0,396$ ); структурированием деятельности ( $r = 0,534$ ), личностной готовностью к инновационной деятельности ( $r = 0,465$ ), реальной включенностью в инновационный проект (деятельностный компонент,  $r = 0,614$ ). Взаимосвязи с параметрами среды «доминантность» ( $r = 0,459$ ), «когерентность» ( $r = 0,436$ ) и «устойчивость» ( $r = 0,391$ ), а также с выраженностью интегративной организационно-образовательной модели ( $r = 0,468$ ) свидетельствуют о том, что на этой стадии педагогический коллектив можно рассматривать как коллективный субъект инновационной деятельности. Согласованная совместная деятельность приобретает высокую значимость в системе ценностей субъектов образовательного процесса, способствует самореализации субъекта образовательного процесса.

На стадиях «наблюдатель», «подмастерье» и «ученик» реализуется преимущественно репродуктивная педагогическая деятельность, которая регулируется извне. Это подтверждает отрицательная взаимосвязь выраженности субъектности на этих стадиях с параметрами «целеустремленность» ( $r = -0,413$ ), «планомерность» ( $r = -0,435$ ) и «личностная готовность к инновационной деятельности» ( $r = -0,353$ ). Результаты также констатируют отсутствие сознательной включенности в среду всех субъектов образовательного процесса (осознанность среды,  $r = -0,427$ ) и низкой степени координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды, определяемой единой концепцией деятельности (обобщенность среды,  $r = -0,427$ ). Отрицательные корреляционные связи с параметрами «принятие сложных задач» и «отношение к новшествам» характеризуют тенденцию к рутинным способам деятельности на первых трех стадиях становления субъекта.

Анализ массива коэффициентов корреляции позволил выявить доминирующие параметры: активности на стадиях «творец» ( $r = 0,828$ ) и «подмастерье» ( $r = 0,828$ ), параметры среды: обобщенность ( $r = 0,813$ ), осознанность ( $r = 0,813$ ), доминантность ( $r = 0,817$ ). Стадия «творец» в полной мере

характеризует инновационную педагогическую деятельность, а для стадии «подмастерье» характерна тенденция следовать имеющимся методическим указаниям, регламентам, алгоритмам.

Полученные результаты объективизируют существующие разнонаправленные тенденции в деятельности педагогов: стремление к саморазвитию, инновационному поиску и необходимость выполнять формальную репродуктивную педагогическую деятельность. Эти тенденции порождают наличие двух организационных культур образовательного учреждения: инновационную (динамичное, творческое место работы коллектива) и результативную (достижение образовательных результатов и четкое выполнение учебных и воспитательных задач). Необходимость следовать требованиям и формам контроля, заданным «сверху», и при этом развивать себя в профессиональной деятельности, быть полноправным, активным участником инновационного проекта нуждается в четкой координации рутинных и инновационных видов профессиональной деятельности. Выделившиеся доминирующие параметры среды утверждают нас в том, что становление субъекта инновационной педагогической деятельности важно рассматривать не с позиции персонального потенциала личности, а с точки зрения сформировавшейся организационно-образовательной модели школы, предоставляющей педагогу возможности для развития отношений сотрудничества и взаимообогащения на всех уровнях взаимодействия. Полученные результаты обосновывают эффективность применения экпсихологической модели поэтапного становления субъекта инновационной педагогической деятельности для решения задач педагогической практики.

#### Список литературы

- Брушлинский А.В.* Психология индивидуального и группового субъекта. М., 2002. С. 9–33.
- Брушлинский А.В.* Психология субъекта. СПб., 2003. 268 с.
- Деркач А.А., Назаров С.А.* Профессиональное самоопределение: сущность, структура, содержание // Акмеология. 2018. № 66 (2). С. 5–8.
- Деркач А.А.* Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // Акмеология. 2018. № 65 (1). С. 5–6.
- Дрозд К.В.* Проектирование образовательной среды / К.В. Дрозд, И.В. Плаксина. 2-е изд., испр. и доп. М., 2019. 437 с.
- Журавлев А.Л., Нестик Т.А.* Внутригрупповые и организационные факторы совместного творчества // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 55–61.
- Капцов А.В., Колесникова Е.И., Плаксина И.В., Селезнева М.В.* Диагностика стадий становления субъекта

ектности обучающихся // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. № 5. С. 134–145.

Кларин М.В. Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 5–27.

Панов В.И., Плаксина И.В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86–96.

Пантелеева В.В. Опросник инновационной готовности персонала / В.В. Пантелеева, Т.П. Кнышева // Акмеология. 2016. № 3. С. 81–84.

Плаксина И.В. Результаты экспериментальной проверки экпсихологической модели становления субъекта учебно-профессиональной деятельности // Психология способностей и одаренности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (21–22 ноября 2019 г.) / под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль, 2019. С. 321–324.

Плаксина И.В. Критерии становления субъекта инновационной педагогической деятельности. *Scientifis Journal Virtus*, № 26, с. 120–125.

Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / под ред. В.И. Панова. М.; СПб., 2018. 304 с.

Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз: монография / И.В. Плаксиной и др. Владимир, 2020. 299 с.

Ясвин В.А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М., 2011. 176 с.

Panov V., Plaksina I., Ivlev V. Psycho-didactic Conditions for the Agency Development in the Educational and Professional Activities of Students. 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSSES 2019). Atlantis Press: Advances in Social Science, Education and Humanities Research, vol. 356, pp. 457–463.

Avidov-Ungar O., Forkosh-Baruch A. Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 73, pp. 183–191.

Brown R., Heck D. The construction of teacher identity in an alter native education context. *Teaching and Teacher Education*, 2018, vol. 76, pp. 50–57.

Evils V., Childs A. Innovation in teacher education: Collective creativity in the development of a teacher education internship. *Technology, Knowledge and Learning*, 2019, vol. 77, pp. 277–286.

Rodrigues L.A.D., Pietri E., Sanchez H.S., Kuchah K. The role of experienced teachers in the development of pre-service language teachers' professional identity: Revisiting school memories and constructing future teacher

selfes. *International Journal of Educational Research*, vol. 88, 2018, pp. 146–155.

Silver R.E., Kogut G., Huynh T.C.D. Learning “New” Instructional Strategies: Pedagogical Innovation, Teacher Professional Development, Understanding and Concerns. *Journal of Teacher Education*, 2019, vol. 70, pp. 552–566.

Vidra R.L., Gallagher D.R., Wilson V. Acknowledging the challenges of pedagogical innovation: the case of integrating research, teaching, and the practice of environmental leadership. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2019, vol. 9, pp. 270–275.

## References

Brushlinskij A.V. *Psihologiya individual'nogo i grupovogo sub"ekta* [Psychology of the individual and group subject]. Moscow, 2002. (In Russ.)

Brushlinskij A.V. *Psihologiya sub"ekta* [Psychology of the subject]. SPb., 2003. (In Russ.)

Derkach A.A., Nazarov S.A. *Professional'noe samoopredelenie: sushchnost', struktura, sodержание* [Professional self-determination: essence, structure, content]. *Akmeologiya* [Acmeology], 2018, vol. 66 (2), pp. 5–8. (In Russ.)

Derkach A.A. *Sub"ektnoe samoosushchestvlenie v processe stanovleniya professionalizma* [Subjective self-realization in the process of becoming a professional]. *Akmeologiya* [Acmeology], 2018, vol. 65 (1), pp. 5–6. (In Russ.)

Drozd K.V. *Proektirovanie obrazovatel'noj sredy: uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury* [Designing an educational environment: a textbook for bachelor's and master's degrees], K.V. Drozd, I.V. Plaksina. Moscow, 2019, 437 p. (In Russ.)

Zhuravlev A.L., Nestik T.A. *Vnutrigruppovye i organizacionnye faktory sovместного tvorчestva* [Intragroup and organizational factors of joint creativity]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education], 2011, vol. 1, pp. 55–61. (In Russ.)

Kapcov A.V., Kolesnikova E.I., Plaksina I.V., Selezneva M.V. *Diagnostika stadij stanovleniya sub"ektnosti obuchayushchihsya* [Diagnostics of the stages of formation of subjectivity of students]. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical and critical reviews and modern research], 2018, vol. 5, pp. 134–145. (In Russ.)

Klarin M.V. *Innovacionnoe obuchenie v obrazovanii vzroslykh* [Innovative learning in adult education]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education], 2015, № 4, pp. 5–27. (In Russ.)

Panov V.I., Plaksina I.V. *Harakteristiki pedagogicheskoy sub"ektnosti* [Characteristics of pedagogical subjectivity]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh. Seriya Pedagogicheskie i*

*psihologicheskie nauki* [Bulletin of Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov. Series Pedagogical and Psychological Sciences], 2016, vol. 25 (44), pp. 86–96. (In Russ.)

Panteleeva V.V. *Oprosnik innovacionnoj gotovnosti personala* [Questionnaire of innovative readiness of personnel]. *Akmeologiya* [Acmeology], 2016, vol. 3, pp. 81–84. (In Russ.)

Plaksina I.V. *Rezultaty eksperimental'noj proverki ekopsihologicheskoy modeli stanovleniya sub"ekta uchebno-professional'noj deyatel'nosti* [The results of the experimental verification of the ecopsychological model of the formation of the subject of educational and professional activity]. *Psihologiya sposobnostej i odarennosti: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 21–22 noyabrya 2019 g. [Psychologie des capacités et de la dotation: matériaux de la conférence scientifique et pratique de toute la Russie], ed. by prof. V.A. Mazilova. Yaroslavl, 2019, pp. 321–324. (In Russ.)

Plaksina I.V. *Kriterii stanovleniya sub"ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Criteria for the for-

mation of the subject of innovative pedagogical activity]. *Scientific Journal Virtus*, vol. 26, pp. 120–125. (In Russ.)

*Stanovlenie sub"ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsihologicheskaya model'* [Formation of subjectivity of a student and a teacher: an ecopsychological model], ed. by V.I. Panov. Moscow; SPb., 2018, 304 p. (In Russ.)

*Stanovlenie sub"ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel'nosti v usloviyah vospitatel'nogo prostranstva shkola-vuz: monografiya* [Formation of the subject of innovative pedagogical activity in the conditions of the educational space of the school-university: monograph], ed. by I.V. Plaksinoj et al. Vladimir, 2020, 299 p. (In Russ.)

Yasvin V.A. *Ekspertno-proektnoe upravlenie razvitiem shkoly* [Expert project management of school development]. Moscow, 2011, 176 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 22.09.2021; одобрена после рецензирования 14.10.2021; принята к публикации 25.10.2021.*

*The article was submitted 22.09.2021; approved after reviewing 14.10.2021; accepted for publication 25.10.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 110–115. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 110–115.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371.3

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-110-115>

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ШКОЛЬНИКОВ

**Логинава Александра Николаевна**, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [sashaloginova66@mail.ru](mailto:sashaloginova66@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0353-5137>

**Аннотация.** Статья раскрывает понятие педагогической грамотности как одного из актуальных и востребованных результатов общего и дополнительного образования детей. Автор вводит понятие педагогической грамотности и описывает три её уровня: элементарную (общекультурную) педагогическую грамотность как качество, необходимое каждому человеку в современном обществе, допрофессиональную педагогическую грамотность как базовый результат допрофессиональной педагогической подготовки школьников и профессиональную педагогическую грамотность как показатель качества профессиональной деятельности педагога. Демонстрируется потенциал выявления ключевых образовательных результатов допрофессиональной педагогической подготовки школьников в конкретизации её миссии как этапа непрерывного педагогического образования и спецификации задач допрофессиональной педагогической подготовки в рамках реализации государственных образовательных стандартов. В статье представлен опыт формирования педагогической грамотности школьников в рамках образовательного проекта «Гимназия К.Д. Ушинского» Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

**Ключевые слова:** современные образовательные результаты, педагогическая культура, элементарная (общекультурная) педагогическая грамотность, допрофессиональная педагогическая подготовка, допрофессиональная педагогическая грамотность, дополнительная общеобразовательная программа, профессиональная проба, психолого-педагогический класс.

**Благодарности.** Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического образования» (№ реестровой записи 730000Ф. 99.1. БВ09АА00006).

**Для цитирования:** Логинава А.Н. Педагогическая грамотность как современный образовательный результат школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 110–115. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-110-115>

Research Article

## PEDAGOGIC LITERACY AS PUPILS' MODERN EDUCATIONAL RESULT

**Aleksandra N. Loginova**, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, [sashaloginova66@mail.ru](mailto:sashaloginova66@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0353-5137>

**Abstract.** The article reveals the concept of pedagogic literacy as one of the topical and demanded results of general and additional education of children. The author introduces the concept of pedagogic literacy and describes its three levels – elementary (general cultural) pedagogic literacy as a quality necessary for every person in modern society, pre-professional pedagogic literacy as the basic result of pre-professional pedagogic training of schoolchildren and professional pedagogic literacy as an indicator of the quality of pedagogue's professional activity. The potential of identifying the key educational results of pre-vocational pedagogic training of schoolchildren in concretising its mission as a stage of continuous pedagogic education and specifying the tasks of pre-vocational pedagogic training within the framework of the implementation of state educational standards is demonstrated. The article presents the experience of the formation of pedagogic literacy of schoolchildren in the framework of the educational project “Ushinsky Gymnasium” of Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University.

**Keywords:** modern educational results, pedagogic culture, elementary (general cultural) pedagogic literacy, pre-professional pedagogic training, pre-professional pedagogic literacy, additional general educational programme, professional test, psychological and pedagogic class.

**Acknowledgments.** The article was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 073-00077-21-02 to carry out scientific research on the topic “Pre-professional pedagogic training of students in the system of continuous pedagogic education” (registry entry No. 730000F. 99.1. BV09AA00006).

**For citation:** Loginova A.N. Pedagogic literacy as pupils' modern educational result. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 110–115. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-110-115>

Глобальные изменения в экосистемах актуализируют те качества человеческого капитала, которые напрямую влияют на качество жизни человека. По мнению экспертов Союза WorldSkills Russia, важнейшим навыком во всех отраслях профессиональной деятельности в 2020 г. стало умение эффективно сотрудничать, и по прогнозам этот навык сохранит свой статус до 2030 года<sup>1</sup>. Умение работать в команде, эмпатия, умение учиться и разучиваться входят в набор ключевых навыков для 2020-х гг.

Как отмечают исследователи, к социальным последствиям на макросоциальном и микросоциальном уровнях привела пандемия коронавируса, она вызвала появление новых правил, регламентирующих повседневную жизнь людей, изменение моделей социального поведения [Меркулов, Кустова: 35]. С одной стороны, сложившаяся ситуация потребовала от людей находить способы самоизоляции, не исключая коммуникации, с другой стороны, вывела на первый план владение навыками взаимопомощи, физической и психологической поддержки. Позитивным фактором социальной трансформации в условиях пандемии стало расширение практик волонтерской деятельности. По данным Центра исследования гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ, уже в апреле 2020 г. более 60 % россиян были готовы оказывать помощь незнакомым людям в решении их бытовых проблем<sup>2</sup>. От грамотной организации добровольческой деятельности зависит её эффективность и безопасность.

Сегодня как никогда представителям профессий социальной сферы, руководителям организаций, родителям необходимо проявлять эмпатию, толерантность, умение принимать решения, руководствуясь знанием психологии человека, особенностей его интеллектуальных процессов, способов формирования и поддержки мотивации активной деятельности, стрессоустойчивости. В условиях вынужденной самоизоляции возросла потребность в дистанционных форматах обучения, что привело к выходу на рынок образовательных услуг большого количества разработчиков онлайн-курсов. Создание и реализация таких интеллектуальных продуктов требует от их авторов знания основ организации образовательной деятельности.

Это означает, что в сегодняшнем мире крайне востребованы качества, которые традиционно считаются базовыми в педагогической профессии, в том числе педагогическая грамотность. В словарях профессио-

нальных терминов педагогическая грамотность определяется как комплекс знаний, умений и навыков, способность передавать другим освоенные знания и педагогический опыт [Воронин: 74].

Мы понимаем под *педагогической грамотностью* владение базовыми знаниями в области педагогики и навыками их применения в жизненных и профессиональных ситуациях. В понятие педагогической грамотности, по нашему мнению, входят:

- развитая эмпатия;
- знание и понимание возрастных особенностей людей разных возрастных категорий;
- знание и понимание особенностей основных психических процессов человека;
- умение поддерживать на высоком уровне у себя и других людей когнитивные процессы, потребность в интеллектуальной и творческой деятельности;
- знание и соблюдение этических норм, уважение к человеку и его труду;
- владение навыками эффективной коммуникации, умение разрешать конфликты, формировать стрессоустойчивость у себя и других людей;
- владение навыками организации деятельности коллектива, приверженность демократическому стилю деятельности.

Понятия «базовая инструментальная грамотность» и «базовые специальные современные умения и навыки» введены в 2018 году авторами международного доклада «Универсальные компетенции и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра» [Универсальные компетентности: 38]. Отличительным признаком новых грамотностей является то, что, несмотря на связь с определённой областью человеческого знания, они востребованы в деятельности каждого современного человека, являясь основой высокого качества его жизни.

В научной литературе понятие педагогической грамотности рассматривалось в основном в двух контекстах: как педагогическая грамотность учителя и как педагогическая грамотность родителей. Так, например, Е.Н. Худотеплова одним из основных условий психолого-педагогической грамотности педагога считает педагогическую этику. По мнению автора, в понятие педагогической морали входят педагогический долг, честь, авторитет, справедливость, а приоритетной ценностью современного учителя является гуманистическая направленность его деятельности [Худотеплова: 153].



Широко представлены в педагогической литературе исследования педагогической грамотности родителей детей дошкольного возраста, она рассматривается с точки зрения системного, деятельностного и культурологического подходов как владение родителями элементарными умениями взаимодействия с ребёнком, навыками его физического, эмоционально-психологического и морально-нравственного развития. Т.Н. Доророва вкладывает в понятие педагогической грамотности готовность родителей к осуществлению психолого-педагогической деятельности, способность понимать потребности ребёнка и создавать условия для их удовлетворения [Доророва: 14]. М.А. Истратова и С.В. Пазухина в своей работе делают акцент на повышение педагогической грамотности родителей дошкольников в вопросах защиты детей от вредной информации [Истратова, Пазухина: 2]. В.В. Селиной сформулированы критерии педагогической грамотности родителей детей раннего возраста и условий её развития [Селина: 69].

Таким образом, исследователи сходятся во мнении, что педагогическая грамотность выступает в качестве результата целенаправленной деятельности по формированию качеств современного культурного человека, обладающего знаниями в области педагогики и психологии, коммуникативными и организаторскими навыками. Но авторы обосновывают необходимость формирования данного качества только у двух категорий участников образовательных отношений – педагогов и родителей. Мы же считаем, что педагогическая грамотность может рассматриваться и как современный образовательный результат общего и дополнительного образования детей.

Подтверждением нашей позиции может служить тот факт, что в научной литературе в качестве психолого-педагогического условия социализации старшеклассников рассматривается психологическая грамотность школьников. По мнению А.Д. Андреевой и Е.Е. Даниловой, формирование элементарной психологической грамотности школьников создаёт условия для становления психологической культуры личности как части общей культуры человека [Андреева, Данилова: 18]. В понимании авторов психологическая грамотность включает в себя осознанное применение психологических знаний в учебных или реальных жизненных ситуациях. А.М. Прихожан отмечает роль психологической грамотности младших школьников в освоении ими универсальных учебных действий [Прихожан: 8]. А.В. Милёхин в своей работе понимает психологическую грамотность школьников как совокупность элементарных психологических знаний и умений, основу психологической культуры [Милёхин: 2]. Он отмечает, что психологическая грамотность может проявляться в кругозоре, эруди-

ции, осведомлённости по поводу различных явлений психики – как с точки зрения научного знания, так и с позиции жизненного опыта. Автор считает, что одним из ключевых участников формирования психологической грамотности старшеклассников может стать образовательная организация, и подтверждает возможность достижения данного образовательного результата в процессе реализации учебного курса «Психология» в старшей школе.

Мы рассматриваем *педагогическую грамотность* на трёх уровнях:

- элементарная (общекультурная) педагогическая грамотность, необходимая каждому человеку в современном обществе;

- допрофессиональная педагогическая грамотность как базовый результат допрофессиональной педагогической подготовки школьников;

- профессиональная педагогическая грамотность как признак профессионального мастерства педагога.

С этой точки зрения знакомство широкого круга школьников с основами педагогических знаний, с одной стороны, способствует формированию основ педагогической грамотности компетентного члена современного общества, с другой стороны, позволяет выявить педагогически одарённых детей и организовать их сопровождение в рамках системы непрерывного педагогического образования. Такая деятельность может осуществляться в рамках массовой образовательной практики учреждений общего и дополнительного образования детей. Педагоги этих образовательных организаций, обладающие педагогической грамотностью и навыками формирования современных образовательных результатов, составляют кадровый ресурс обеспечения процесса формирования общекультурного и допрофессионального уровней педагогической грамотности школьников.

Элементарная педагогическая грамотность может стать основой формирования общей культуры школьника как одного из ключевых результатов общего образования и выступить в качестве базового компонента педагогического интеллекта [Илалтдинова, Кисова: 9] старшеклассника как специфической формы эмоционального интеллекта. Допрофессиональная педагогическая грамотность рассматривается нами как результат первого (допрофессионального) этапа непрерывного педагогического образования, целенаправленного сопровождения старшеклассников, проявивших интерес к педагогической деятельности. Определяя ядром содержания образования в профильных психолого-педагогических классах допрофессиональную педагогическую грамотность, мы, в частности, можем решить проблему дублирования содержания допрофессиональной педагогической подготовки с содержанием обучения в педагогическом вузе [Байбородова: 95].

Переосмысление существующих практик допрофессиональной педагогической подготовки с позиции определения присущих им специфических образовательных результатов и технологий их формирования будет способствовать конкретизации миссии допрофессиональной педагогической подготовки как этапа непрерывного педагогического образования и спецификации её задач в рамках реализации государственных образовательных стандартов.

Потенциал существующих образовательных практик в контексте темы нашей статьи покажем на примере образовательного проекта «Гимназия К.Д. Ушинского» Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Проект включает несколько направлений: реализация дополнительных общеразвивающих программ для школьников социально-гуманитарной направленности; организация и проведение массовых мероприятий педагогической направленности со школьниками; научно-методическое сопровождение педагогов образовательных организаций, реализующих программы допрофессиональной педагогической подготовки; разработка и реализация инновационных образовательных и просветительских проектов.

На сегодняшний день в рамках проекта «Гимназия К.Д. Ушинского» для учащихся 8–11 классов на базе образовательных организаций Ярославской области реализуются в сетевой форме с участием учреждений среднего и высшего педагогического образования десять дополнительных общеразвивающих программ. В качестве результатов обучения выступают различные аспекты общекультурной и допрофессиональной педагогической грамотности. Так, например, в процессе обучения по программе «Организатор детского коллектива» школьники развивают свои организаторские навыки и лидерские качества. Программа «Школа юного психолога» направлена на знакомство подростков с основами психологии личности, формирование навыков саморегуляции, коммуникации, стрессоустойчивости, противодействия манипуляции. Подготовка вожатых школьных лагерей осуществляется в процессе обучения старшеклассников по программе «Смена мечты» в рамках проведения областного одноименного профильного лагеря [Логинова: 288]. Обучение по программе «Основы творческо-педагогических способностей» позволяет развить творческие способности детей и подростков, раскрывает потенциал энергии речи, знакомит с правилами педагогической этики как общегуманитарного кодекса поведения. Записаться на обучение по дополнительным общеобразовательным программам «Гимназии К.Д. Ушинского» может любой школьник; успешно завершившие курс получают сертификат об обучении ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Участниками реализации программ являются не только учащиеся педагогиче-

ских классов школ Ярославской области, но и школьники, желающие развить свой кругозор, творческие и коммуникативные способности вне зависимости от профиля обучения.

Педагогическую грамотность как результат допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассники демонстрируют в процессе профессиональных проб, в том числе добровольческой деятельности в качестве вожатых школьных лагерей. Высокие результаты знания основ педагогики и психологии, умения решать педагогические ситуации проявляют обучающиеся «Гимназии К.Д. Ушинского» в процессе участия в конкурсных испытаниях областного и федерального этапов Российской психолого-педагогической олимпиады школьников им. К.Д. Ушинского, ежегодного Межрегионального фестиваля образовательных практик организаций отдыха и оздоровления детей «Смена мечты».

Таким образом, можно сделать вывод, что востребованное в современном обществе и объединённое понятием педагогическая грамотность владение базовыми знаниями в области педагогики и навыками их применения в жизненных и профессиональных ситуациях может рассматриваться сегодня как актуальный образовательный результат школьного периода образования. В зависимости от целей образовательной деятельности он может выступать в качестве элементарной (общекультурной) педагогической грамотности для широкого круга современных школьников и как ключевой образовательный результат допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников, в том числе учащихся психолого-педагогических классов (допрофессиональная педагогическая грамотность). Актуальной задачей педагогического сообщества является разработка программно-методических материалов для осуществления целенаправленной деятельности по формированию педагогической грамотности школьников.

### Примечания

<sup>1</sup> Навыки будущего для 2020-х годов: Новая надежда: доклад Союза «Молодые профессионалы». 2020. URL: <https://rda.worldskills.ru/storage/app/media/Reports/2020> (дата обращения: 09.08.2021).

<sup>2</sup> Помогающее поведение россиян в условиях пандемии COVID-19. М., 2020. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/399724841.pdf> (дата обращения: 09.08.2021).

### Список литературы

Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Преподавание психологии в школе как условие становления психологической грамотности учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3, № 2. С. 16–29.

Байбородова Л.В. Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. С. 93–99.

Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.

Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями // Дошкольное воспитание. 2004. № 1. С. 60–68.

Илалтдинова Е.Ю., Кисова В.В. Педагогическая одарённость и педагогический интеллект: проектирование теоретико-прикладных подходов // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4. С. 9.

Истратова М.А., Пазухина С.В. Повышение педагогической грамотности родителей дошкольников в вопросе защиты детей от вредной информации // Universum: Психология и образование: электрон. научный журнал. 2017. № 4 (34). URL: <http://universum.com/ru/psy/archive/item/4587> (дата обращения: 23.09.2021)

Логина А.Н. Педагогизация актуальных социальных практик как современный инструмент допрофессиональной педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 286–289.

Меркулов П.А., Кустова А.В. Социальные трансформации системы взаимодействия «общество-государство» в условиях пандемии COVID-19 // Среднерусский вестник общественных наук. 2021. Т. 16. № 2. С. 32–44.

Милёхин А.В. Психологическая грамотность как психолого-педагогическое условие социализации старшеклассников // Психологическая наука и образование: электронный журнал. 2012. Т. 4, № 2. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n2/53537\\_full.shtm](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53537_full.shtm) (дата обращения: 25.06.2021).

Перевалова А.А., Наумова Т.В. Формы и средства формирования педагогической грамотности родителей детей раннего возраста в условиях современного детского сада // Вопросы педагогики. 2021. № 2-1. С. 115–119.

Прихожан А.М. Психологическая грамотность младших школьников как условие освоения универсальных учебных действий // Вестник Мининского университета. 2015. № 1. С. 20–31.

Селина В.В. Педагогические условия развития компетентности родителей в воспитании детей раннего возраста в группах кратковременного пребывания // Вестник Новгородского государственного университета. 2008. № 45. С. 68–70.

Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. М., 2020. 472 с.

Худотелова Е.Н. Психолого-педагогическая грамотность учителя // Альманах современной науки и образования. 2011. № 4 (47). С. 152–155.

## References

Andreeva A.D., Danilova E.E. *Prepodavanie psikhologii v shkole kak uslovie stanovleniia psikhologicheskoi gramotnosti uchashchikhsia* [Teaching psychology at school as a condition for the formation of psychological literacy of students]. *Teoreticheskaiia i eksperimental'naia psikhologiia* [Theoretical and Experimental Psychology], 2010, vol. 3/2, pp. 16–29. (In Russ.)

Baiborodova L.V. *Kontseptual'nye osnovy i modeli doprofessional'noi pedagogicheskoi podgotovki shkol'nikov* [Conceptual foundations and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2015, vol. 5, pp. 93–99. (In Russ.)

Voronin A.S. *Slovar' terminov po obshchei i sotsial'noi pedagogike* [Glossary of terms on general and social pedagogy]. Ekaterinburg, 2006, 135 p. (In Russ.)

Doronova T.N. *Vzaimodeistvie doshkol'nogo uchrezhdeniia s roditeliami* [Interaction of a preschool institution with parents]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2004, vol. 1, pp. 60–68. (In Russ.)

Ilaltdinova E.Iu., Kisova V.V. *Pedagogicheskaiia odarennost' i pedagogicheskii intellekt: proektirovanie teoretiko-prikladnykh podkhodov* [Pedagogical giftedness and pedagogical intelligence: designing theoretical and applied approaches]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University], 2018, vol. 6/4, p. 9. (In Russ.)

Istratova M.A., Pazukhina S.V. *Povyshenie pedagogicheskoi gramotnosti roditel'ei doshkol'nikov v voprose zashchity detei ot vrednoi informatsii* [Improving the pedagogical literacy of parents of preschoolers in the issue of protecting children from harmful information]. *Universum: Psikhologiia i obrazovanie: elektron. nauchnyi zhurnal* [Universum: Psychology and Education: electron. Science Magazine], 2017, vol. 4 (34). URL: <http://universum.com/ru/psy/archive/item/4587> (access date: 23.09.2021). (In Russ.)

Loginova A.N. *Pedagogizatsiia aktual'nykh sotsial'nykh praktik kak sovremennyi instrument doprofessional'noi pedagogicheskoi podgotovki* [Pedagogization of actual social practices as a modern tool for pre-professional pedagogical training]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia* [World of Science, Culture, Education], 2020, vol. 6 (85), pp. 286–289. (In Russ.)

Merkulov P.A., Kustova A.V. *Sotsial'nye transformatsii sistemy vzaimodeistviia "obshchestvo-gosudarstvo" v usloviakh pandemii COVID-19* [Social transformations of the “society-state” interaction system in the context of the COVID-19 pandemic]. *Srednerusskii vestnik obshchestvennykh nauk* [Central Russian Bulletin of Social Sciences], 2021, vol. 16/ 2, pp. 32–44. (In Russ.)

Milekhin A.V. *Psikhologicheskaiia gramotnost' kak psikhologo-pedagogicheskoe uslovie sotsializatsii starsheklassnikov* [Psychological literacy as a psychological and pedagogical condition for the socialization of

high school students]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie: elektronnyi zhurnal* [Psychological science and education: electronic journal], 2012, vol. 4/2. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n2/53537\\_full.shtm](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53537_full.shtm) (access date: 25.06.2021). (In Russ.)

Perevalova A.A., Naumova T.V. *Formy i sredstva formirovaniia pedagogicheskoi gramotnosti roditel'ei detei rannego vozrasta v usloviakh sovremennogo det'skogo sada* [Forms and means of forming pedagogical literacy of parents of young children in a modern kindergarten]. *Voprosy pedagogiki* [Questions of pedagogy], 2021, vol. 2-1, pp. 115–119. (In Russ.).

Prikhozhan A.M. *Psikhologicheskaja gramotnost' mladshikh shkol'nikov kak uslovie osvoeniia universal'nykh uchebnykh deistvii* [Psychological literacy of junior schoolchildren as a condition for mastering universal educational actions]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin University], 2015, vol. 1, pp. 20–31. (In Russ.)

Selina V.V. *Pedagogicheskie usloviia razvitiia kompetentnosti roditel'ei v vospitanii detei rannego vozrasta v gruppakh kratkovremennogo prebyvaniia* [Pedagogi-

cal conditions for the development of the competence of parents in the upbringing of young children in groups of short-term stay]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Novgorod State University], 2008, vol. 45, pp. 68–70. (In Russ.).

*Universal'nye kompetentnosti i novaia gramotnost': ot lozungov k real'nosti*, pod red. M.S. Dobriakovo, I.D. Frumina [Universal competences and new literacy: from slogans to reality, ed. by M.S. Dobryakova, I.D. Frumin]. Moscow, 2020, 472 p. (In Russ.).

Khudoteplova E.N. *Psikhologo-pedagogicheskaja gramotnost' uchitel'ia* [Psychological and pedagogical literacy of a teacher]. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniia* [Almanac of modern science and education], 2011, vol. 4 (47), pp. 152–155. (In Russ.).

*Статья поступила в редакцию 13.11.2021; одобрена после рецензирования 29.11.2021; принята к публикации 29.11.2021.*

*The article was submitted 13.11.2021; approved after reviewing 29.11.2021; accepted for publication 29.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 116–127. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 116–127.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 355.1:502

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-116-127>

## ПОИСК ПУТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КУРСА ВОЕННОЙ ЭКОЛОГИИ

**Селезнева Ольга Владимировна**, кандидат педагогических наук, Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева, Омск, Россия, [olsel55@ya.ru](mailto:olsel55@ya.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3973-4418>

**Аннотация.** Актуальность данной работы связана с необходимостью совершенствования методики экологической подготовки военнослужащих. Очевидно противоречие между провозглашаемыми целями и задачами в системе экологического обучения и воспитания в ВС РФ и реально демонстрируемым военнослужащими низким уровнем экологической культуры и некомпетентностью в вопросах обеспечения экологической безопасности. Цель статьи – разработать модель реализации педагогического потенциала курса военной экологии для достижения целей экологической подготовки военнослужащих. Ведущими методологическими ориентирами выбраны ценностно-мировоззренческий, культурологический в вопросах отбора содержания курса военной экологии, системно-деятельностный и интегративный подходы при организации учебно-познавательной деятельности при формировании экологической составляющей военно ориентированных профессиональных компетенций; принципы создания образовательной среды для формирования эколого ориентированного мировоззрения личности специалиста (А.В. Ивашенко, В.И. Панов, А.В. Гагарин и другие); интеграции профессионального и экологического образования (А.В. Гагарин, Е.И. Чердымова и другие) в контексте встраивания нового знания в существующую структуру «когнитивных ниш» (Е.Н. Князева). В качестве результатов исследования предложено обоснование модели разработки системы учебных задач на примере формирования экологической составляющей военно-профессиональных компетенций. Приведены примеры взаимосвязи содержательно-деятельностных компонентов на разных этапах реализации педагогического потенциала курса военной экологии, результаты педагогического эксперимента, предложены методические рекомендации, определены перспективы исследования. Статья представляет интерес для преподавателей военной экологии, педагогического сообщества военных вузов, а также магистрантов и аспирантов, разрабатывающих вопросы создания авторских учебных курсов в профессиональном образовании.

**Ключевые слова:** методика обучения экологии, военный вуз, экологическая подготовка военнослужащих, экологизация профессионального образования

**Для цитирования:** Селезнева О.В. Педагогический потенциал курса «Военная экология» и его роль в формировании экологической культуры курсантов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 116–127. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-116-127>

Research Article

## SEARCH FOR WAYS TO REALISE THE PEDAGOGIC POTENTIAL OF THE MILITARY ECOLOGY COURSE

**Ol'ga V. Selezneva**, Candidate of Pedagogic Sciences, General of the Army Khrulyov Military Academy of logistics, Omsk, Russia, [olsel55@ya.ru](mailto:olsel55@ya.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3973-4418>

**Abstract.** Topicality of this work is related to the need to improve the methodology of environmental training of military personnel. The contradiction between the goals and objectives, proclaimed in the system of ecological training and upbringing in the armed forces of the Russian Federation, and low level of ecological culture and incompetence in issues of ecological safety actually demonstrated by servicemen, is evident. The aim of the article is to develop a model for realising the pedagogic potential of the military ecology course to achieve the goals of environmental training of servicemen. The ones chosen as leading methodological guidelines, include value-minded ones as well as culturological ones in the issues of military ecology course content selection, system-activity and integrative approaches at organisation of teaching and cognitive activity when forming ecological component of military-oriented professional competences; principles of educational environment creation for formation of ecological worldview of the specialist's personality (Aleksandr Ivashchenko, Viktor Panov, Aleksandr Gagarin et al.); integration of professional and environmental education (Aleksandr Gagarin, Yelena Cherdymova et al.)

in the context of embedding new knowledge into the existing structure of “cognitive niches” (Helena Knyazeva). What is proposed as the results of the study include the justification of the model of developing a system of training tasks on the example of forming the ecological component of military professional competences. Examples of interconnection of content-activity components at different stages of realisation of pedagogic potential of military ecology course are given; as well as results of pedagogic experiment; methodical recommendations are offered; research prospects are defined. The article is of interest for teachers of military ecology, for pedagogic community of institutions of higher military education, as well as for graduate and post-graduate students developing the issues of their own courses in professional education.

**Keywords:** ecology teaching methodology, higher military education institution, ecological training of military personnel, ecologisation of professional education

**For citation:** Selezneva O.V. Search for ways to realise the pedagogic potential of the military ecology course. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 116–127. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-116-127>

**Введение.** Тему формирования экологической культуры в период профессиональной подготовки исследуют специалисты разных профилей. В области военного образования она звучит в контексте формирования экологической компетентности военнослужащего, направленной в первую очередь на обеспечение гармонизации в системе отношений «природа – человек – техника» [Грачев, Пономарева, Евдокимов; Кузьяев, Пастухова: 364; Селезнева, 2018а: 134; Селезнева, 2018б: 81].

Экологическое обучение и воспитание в Вооруженных силах Российской Федерации (ВС РФ) распространяется на вузовскую и войсковую подготовку военнослужащих по вопросам природопользования и охраны окружающей среды. В ее основе лежит образовательный курс военной экологии, раскрывающий влияние деятельности войск на окружающую среду, факторов среды на боеготовность и боеспособность армии, а также формирующий теоретические основы и практические навыки обеспечения экологической безопасности (ОЭБ) [Селезнева, 2018а: 135; Юнак: 122].

В рамках данной статьи речь пойдет о вузовском курсе военной экологии как особом пусковом механизме экологического просвещения в войсках.

В современной дидактике пока не сложилась система обучения военной экологии. Как правило, в каждом вузе МО РФ структуру и содержание курса разрабатывают с учетом квалификационных требований к направлению и специальности подготовки курсантов. Зачастую курсы формируются исходя из субъективных обстоятельств: сложившегося опыта военно-экологического образования в конкретном вузе; индивидуального педагогического стиля преподавательского состава кафедр; уровня осмысления изучаемых проблем; требований и приоритетов, исходящих от руководства вуза и т. д. [Грачев, Пономарева, Евдокимов; Селезнева, 2018а: 136]. В настоящее время назрел вопрос создания единой информационной эколого-образовательной среды военных вузов для консолидации усилий в достижении качественного результата экологической под-

готовки курсантов и методического сопровождения профессионально-должностной подготовки по экологической тематике в войсках [Бессонова: 189; Демчук, Новикова, Рыжова; Новикова: 124]. Первым шагом в решении этой задачи должно стать исследование педагогического потенциала курса военной экологии и выработка стратегии его максимально полной и эффективной реализации с учетом сложившейся специфики образовательной среды военно-профессиональной подготовки.

*Цель статьи:* разработать модель реализации педагогического потенциала курса военной экологии для достижения целей экологической подготовки военнослужащих.

*Гипотеза:* максимальная эффективность в реализации педагогического потенциала курса военной экологии возможна в случае определения перечня необходимых и достаточных организационно-педагогических условий для совокупного использования внутренних ресурсов курса военной экологии и внешних ресурсов военного социума при формировании когнитивного, деятельностного и эмоционально-ценностного компонентов экологической культуры военнослужащих.

*Методология и методы исследования.* Исследование выполнено с использованием следующих методов: теоретических (анализ научной литературы и требований руководящих документов); системно-структурный подход к созданию модели реализации педагогического потенциала курса военной экологии) и экспериментальных (педагогический эксперимент).

На первом этапе исследования проведен теоретический анализ накопленного научно-педагогического опыта:

– *использования условий военного социума* для достижения образовательных целей (А.В. Бессонова, И.И. Грачев, А.А. Демчук, А.С. Коротаев, Т.С. Прозорова, Д.В. Соловей, В.И. Спирина и др.);

– *реализации педагогического потенциала образовательных программ и технологий обучения, направленных на формирование культурной среды в вузе в целом и культуры личности специалиста в част-*

ности (М.И. Беляева, Т.Л. Божинская, Т.Б. Загоруля, Т.В. Кириллова, Н.Н. Манько, С.И. Маслов, С.Ю. Мителл, А.М. Мищук, В.А. Митрахович, А.И. Юркевич и др.);

– *формирования экологической культуры* в профессиональном образовании и, в частности, в профессиональной подготовке военных специалистов (А.В. Гагарин, А.А. Дурнев, Е.Н. Каменская, Л.А. Пастухова, О.Н. Пономарева, А.А. Фортунатов и др.).

Определено, что образовательная среда должна способствовать формированию экологической культуры личности специалиста (А.В. Иващенко, В.И. Панов, А.В. Гагарин и др.). Достичь этого возможно путем интеграции профессионального и экологического образования (А.В. Гагарин, Е.И. Чердымова и др.), основываясь на идее встраивания нового знания в существующую структуру «когнитивных ниш» (Е.Н. Князева) [Князева: 17]. Критериями, определяющими эффективность реализации педагогического потенциала курса военной экологии, должны стать показатели сформированности экологической культуры военнослужащего: система экологических знаний (познавательный компонент), «способность искать и находить необходимую и достаточную процедуру решения экологических проблем» (Г.П. Сикорская) [Роговая: 40], возникающих как в профессиональной сфере, так и в процессе жизнедеятельности (деятельностный компонент), экологическое мировоззрение и доминирующие духовно-нравственные ценности (эмоционально-ценностный компонент).

На поисково-преобразующем этапе работы определена содержательная сторона курса военной экологии, разработана и апробирована новая образовательная программа дисциплины «Экология», проведен педагогический эксперимент, позволивший выявить изменения в результатах экологической подготовки.

*Характеристика курса военной экологии.* Преподавание курса военной экологии происходит в особом специфических условиях образовательной среды военного вуза. В рамках проводимого исследования интересно отметить высокую целеориентацию на передачу профессиональных знаний, формирование специальных умений и навыков согласно должностному предназначению [Демчук, Новикова, Рыжова: 85; Коротаяев: 80; Словей, Спирина] посредством не только предметного, но и социально-педагогического обеспечения среды военного вуза [Просветова: 288]; выраженный акцент на иерархию, традиции, ритуалы, обычаи формирования «верности Военной присяге, воинскому долгу, лучшим традициям Вооруженных Сил» [Просветова: 287], с явным главенствованием целей обучения и воспитания над развивающими; традиционно низкой гуманизацией военного образования в связи с особенностью формируемых

навыков по решению служебно-боевых задач [Коротаяев: 80].

Предназначение курса определено требованиями руководящих документов в области военного образования и природопользования, которые задают вектор определения потенциальных возможностей курса военной экологии для разъяснения личному составу принципов государственной природоохранной политики, основ экологического законодательства, сущности значения охраны природы, ее компонентов для всего живого на планете, необходимости бережного отношения к природной среде; формирования у военнослужащих экологического мышления, необходимых экономических, юридических, нравственных, эстетических взглядов на природу и место в ней человека в целях охраны и безопасности окружающей среды.

Курс военной экологии в системе военно-профессионального образования можно считать уникальным, поскольку именно в нем изучение направлений взаимодействия армии и природы идет с учетом особенностей проектирования, эксплуатации, вывода из эксплуатации и утилизации реальных военных-технических систем в военное и мирное время. При этом достижение образовательных целей, как ни в каком другом образовательном курсе, важно осуществлять путем сопряженного формирования знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения служебно-боевых и военно-педагогических задач, с развитием моральных ценностей и духовно-нравственных ориентиров, любви и бережного отношения к природе, поскольку природа – это и есть Родина.

В настоящий момент курс военной экологии объединяет следующие дисциплины: «Экология» (высший профиль) – 2 зачетные единицы (72 академических часа, из них 48 часов – занятия с преподавателем), «Экологические основы природопользования» (среднее профессиональное образование) – 54 академических часа, из них 36 часов – занятия с преподавателем, а также экологические темы в рамках профессионально-должностной подготовки офицеров – 10 академических часов в год. Образовательный процесс организован в форме учебных занятий (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия) и внеаудиторной работы, в основном с курсантами младших курсов в рамках военно-научного кружка. Традиционно тематический план включает изучение следующих разделов: основы общей экологии, основы промышленной экологии, элементы системы управления и контроля в области охраны окружающей среды, принципы международного сотрудничества в области охраны окружающей среды.

Среди несомненных положительных моментов следует выделить: погружение в экологическое информационное пространство, изменение стереотипных

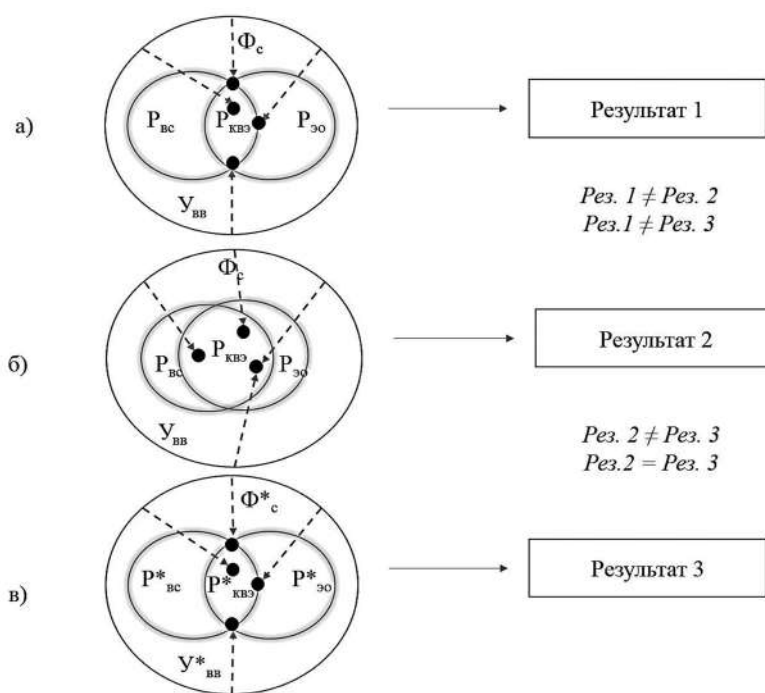
мнений следующего типа: а) экология – исключительно биологическая наука, б) человек – полноправный хозяин природы, в) решение задач военной службы априори не может быть экологичным и т. д. Однако опыт преподавания дает основание утверждать, что знания, умения и навыки, формируемые в курсе военной экологии, практически не используются в профессиональной сфере; военнослужащие, чья деятельность в войсках так или иначе связана с мероприятиями по ОЭБ, сетуют на то, что в вузе получали абстрактные знания, которые невозможно использовать при решении проблемных ситуаций в практике войсковой службы. В действительности получается, что актуальные условия преподавания курса и совокупность используемых ресурсов заведомо предполагают невозможность достижения целевых установок, заявленных в учебных программах. К примеру, развитие человека, несущего ответственность за жизнь в любом ее проявлении, способного к выработке поведения, способов улучшения качества окружающей среды, понимающего взаимосвязи в окружающей среде, действующего согласно нормам экологического права на основе принципов экологического менеджмента, невозможно, если этому уделено 48 часов или, по сути, 2 суток из жизни.

**Реализация педагогического потенциала курса.**

Определение потенциала учебного курса требует выявления совокупности взаимодействующих сил, заключенных в педагогической системе вуза (рис. 1) [Загорюля: 58; Митрахович: 95].

Как следует из рисунка 1, возможности достижения результата экологической подготовки в условиях военного вуза ( $Y_{\text{вв}}$ ) посредством курса военной экологии складываются из сочетания привлеченных ресурсов, обусловленных спецификой военного социума ( $P_{\text{вс}}$ ), и особенностей экологического образования ( $P_{\text{эо}}$ ), а также совокупного действия различных факторов образовательной среды ( $\Phi_c$ ) по ряду приоритетных направлений (на рисунке обозначены черными точками), которые выбирают исходя из поставленных целей, определенных приоритетов, субъективных предпочтений и так далее. Ресурсы самого курса военной экологии ( $P_{\text{квэ}}$ ), как видно из изображений на схеме, носят синергетический характер. Варьирование акцентами действия одинаковых факторов, как следует из схем (см. рис. 1, а, б), и/или частичное (или полное) изменение всех слагаемых ( $P_{\text{вс}}^*$ ,  $P_{\text{эо}}^*$ ,  $P_{\text{квэ}}^*$ ,  $\Phi_c^*$ ) приводит к модификации возможностей курса, а следовательно, и к разным результатам (табл. 1).

Очевидно, что условием перехода потенциальных возможностей в актуальную действительность является организация области деятельностного знания, в которой сделан акцент не на овладение естественнонаучными понятиями в рамках натуралистической картины мира, а на усвоение системы нормативных актов: законов, стандартов, инструкций для следования им при решении разного рода профессиональных задач [Сикорская: 16; Розенберг: 54] (рис. 2).



**Рис. 1.** Слагаемые педагогического потенциала учебной дисциплины и формирование возможности его реализации



Пример использования различных возможностей среды для экологической подготовки в военном вузе (см.: [Кириллова, Мишук; Митрахович; Селезнева, 2020; Соловей, Спирина])

<i>Условия образовательной среды военного вуза</i>		
1) круглосуточное пребывание курсантов в вузе;		
2) обучение сопряжено с решением реальных учебных, служебных, боевых задач;		
3) каждый курсант несет полную личную ответственность за качество учебы, свое поведение, дисциплину, за успешное решение задач по предназначению;		
и др.		
<i>Факторы образовательной среды: военно-профессиональные, служебные, служебно-бытовые, воспитательные</i>		
<i>а</i>	<i>б</i>	<i>в</i>
Междисциплинарные связи реализуются путем доведения перечня дисциплин, на которых изучаются аналогичные вопросы	Междисциплинарные связи реализуются при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ по темам, связанным с ОЭБ	Учебно-методические материалы по дисциплине включают четкие инструкции и руководства по ОЭБ при выполнении эксплуатационных, служебных и военно-педагогических задач
Наличие лабораторного оборудования, использование для проведения учебных занятий	Наличие лабораторного оборудования, использование для проверки качества окружающей среды в парке воинской части и на полигонах	Включение в деятельность по экологическому мониторингу в воинской части
Лекционные и практические занятия проходят в учебных аудиториях	Лекционные и практические занятия проходят в учебных аудиториях, а также в парке военной техники и на полигонах	Отчеты по производственной практике и войсковой стажировке включают анализ деятельности по ОЭБ
и др.	и др.	и др.
<i>Ресурсы курса военной экологии</i>		
<i>Ресурсы экологического образования</i>	<i>Ресурсы военной службы</i>	
Изучение взаимосвязей в природе, особенностей взаимодействия общества и природы	Постоянное взаимодействие с окружающей средой	
Большой спектр проблем, изучаемых современной экологией	Подготовка офицерских кадров строится на строгой нормативно-правовой основе	
Привитие навыков ОЭБ при формировании экологически обусловленных способов деятельности	Практико-ориентированная направленность обучения	
и др.	и др.	
<i>Результат</i>		
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
«эколог в теории»	«эколог на практике»	«эколог в душе»

Если концептуальной основой курса военной экологии является нормативно-правовая база, то это не означает, что основной целью становится изучение законодательных актов и регламентов, скорее они выступают полифункциональным средством формирования осознанности военнослужащих в вопросах:

- учета влияния всех видов военно-профессиональной деятельности на окружающую среду;
- контроля действия экологических факторов на личный состав, гражданский персонал, население и военные объекты;
- овладения практическими методами выполнения экологических мероприятий по охране окружающей среды, рациональному природопользованию, ликвидации загрязнений и восстановлению целостности территорий;
- проведения экологической работы в рамках военно-педагогического взаимодействия с личным составом.

Решение проблемы ограниченного учебного времени, отводимого на дисциплину, лежит в области последовательной реализации потенциала курса на всех уровнях функционирования военного вуза (рис. 3) [Селезнева 2018а: 139; Селезнева 2018б: 87; Роговая: 41].

Несмотря на то, что экологическое образование для большинства военнослужащих не является профильным по специальности, экологическая составляющая должна присутствовать как элемент решения учебных задач в рамках всех образовательных циклов и модулей (*экологизация военного образования*), выполнения задач военной службы (*интеграция*).

Всестороннее воспитание военнослужащего, работа с духовно-нравственной стороной его личности, пропаганда здорового образа жизни, личный пример командиров и преподавателей вуза способствуют формированию осознанного стремления адекватного проявления экологической культуры в профессиональной деятельности и при выборе ориентиров



Рис. 2. Формирование концепции курса военной экологии



Рис. 3. Этапы реализации потенциала курса военной экологии

в формировании собственного образа жизни (*синергия*).

*Методические аспекты реализации педагогического потенциала курса.* Экологизация учебных дисциплин военного вуза происходит за счет реализации содержательно-деятельностных связей при решении профессионально ориентированных учебных задач. Для этого на проектировочном этапе выполняют согласование ключевого перечня понятий и способов деятельности, которые найдут свое проявление в компетентности военного специалиста с учетом требований к подготовке по определенной военной специализации и формируют систему учебных задач. Решение экологических задач в рамках мероприятий производственного, служебного характера или боевой подготовки приводит к интеграции экологической и профессиональной составляющей формируемой компетентности. Для этого планируют и проводят научно-практические конференции, производственные встречи и досуговые мероприятия, предоставляющие возможность поделиться традициями получения положительного экологического опыта в разных сферах военной службы и жизнедеятельности. На этом уровне особую мотивационную и просветительскую роль играет специально организованная рефлексия, направленная на анализ и оценку изменений экологической обстановки после каких-либо значимых природных или техногенных событий, а также в контексте ретроспективы, обращая внимание на изменения, которые претерпевают известные территории, спустя 5, 10, 15 лет.

Педагогический потенциал курса военной экологии включает ресурсы для обучения, воспитания

и развития путем реализации познавательного, деятельностного, эмоционально-ценностного компонентов, которые реализуются при одновременном действии факторов, порождаемых средой и требованиями военного вуза и военной службы (рис. 4).

Разработанная модель определила образовательные стратегии в направлении выбора содержания для подготовки курсантов и характера организации учебно-познавательной деятельности.

Так, подготовить курсанта, способного в будущей военно-профессиональной деятельности к осуществлению экологических мероприятий, возможно при условии (рис. 5):

- пробуждения интереса к экологическому знанию через обогащение спектра доминирующих ценностей, лежащих в основе пробуждения потребности в осмыслении содержания и структуры процесса обеспечения экологической безопасности, мотивации к решению задач с явным практико-ориентированным смыслом;
- поддержания устойчивой потребности к осуществлению экологической деятельности для формирования целостного восприятия различных процессов с позиции обеспечения экологической безопасности и умения определять экологическую составляющую в различных областях военной сферы путем участия в имитационно-моделирующих играх и ситуациях в рамках должностного предназначения в условиях учений, тренингов, практик, стажировок, а также включения в научно-исследовательскую деятельность;
- преемственности стиля экологического обучения в корпоративной образовательной практике воинских частей, которая заключается в проведении



Рис. 4. Модель реализации совокупного действия ресурсов образовательной среды военного вуза и военной службы



Рис. 5. Взаимосвязь содержательно-деятельностных компонентов на разных этапах реализации педагогического потенциала курса военной экологии

Таблица 2

Доля обучающихся, выполнивших задания на уровне выше среднего по показателю полнота выполнения

Критерий оценки	Группа		Ф* <sub>эмп</sub>
	1	2	
Познавательный	0,80	0,87	0,496
Деятельностный	0,27	0,60	1,87
Эмоционально-ценностный	0,33	0,87	3,19

инструктажей, занятий в рамках профессионально-должностной подготовки, командирском воспитании личным примером и направлена в большей степени не на общие вопросы военной экологии, а на знание и актуализацию требований руководящих документов по обеспечению экологической безопасности и реализацию экологических замыслов на практике. Внешнее воздействие на эмоционально-чувственную и мотивационную сферу военнослужащих на этом этапе минимально, военнослужащим руководят внутренние мотивы, основанные на ценностных установках соответствующих экологической культуре уровня «чести и достоинства личности военнослужащего», при котором не страх наказания или ложное представление о безнаказанности, а духовно-нравственный стержень личности определяет качество поступков.

**Результаты.** Для сравнения результативности разработанной модели выбраны две группы курсантов: группа 1 – обучение по традиционной системе (период до 2019 года); группа 2 (период после 2019 года

и до настоящего времени) – обучение в духе идей, изложенных в статье.

В качестве критериев для сравнения выбраны:

1. Познавательный: проверка знания требований экологической безопасности в парках воинских частей.
2. Деятельностный: проверка активности участия в мероприятиях ОЭБ.
3. Эмоционально-ценностный: обеспокоенность экологическими проблемами военной деятельности.

На первом этапе оценка выполнена путем анализа полноты ответов курсантов при выполнении заданий промежуточной аттестации по дисциплинам «Экология», «Экологические основы природопользования», из каждой группы случайным образом взяты по 15 работ (табл. 2).

Достоверность различий результатов установлена с использованием критерия  $\phi^*$  – угловое преобразование Фишера ( $\phi^*_{крит} (0,05) = 1,64$ ;  $\phi^*_{крит} (0,01) = 2,31$ ).

**Обсуждение результатов.** По первому показателю статистической достоверности в том, что результаты различны, не выявлено. Однако на уровне

качественного анализа приведенных в ответах требований стоит отметить, что большинство курсантов группы 1 (10 из 12, что составило 83 % из числа выполнивших задание) скорее воспроизвели перечень, приведенный в учебнике, тогда как курсанты группы 2 писали «своим языком», формулируя требования, которые они почерпнули на практике. По второму показателю эмпирическое значение критерия Фишера находится в зоне неопределенности. Отмечено, что низкий уровень выполнения задания курсантами группы 1 связан с неумением классифицировать мероприятие по решению служебно-боевой задачи с точки зрения ОЭБ. Затруднения в ответах у курсантов группы 2 связаны с ограничением эксплуатационными задачами (8 из 9, 89 %), тогда как военно-педагогические задачи смогли привести (6 из 9, 67 %), а служебные (3 из 9, 33 %). Абсолютно достоверное статистически значимое различие по третьему показателю иллюстрирует важность совокупного формирования всех составляющих: беспокоить могут те проблемы, о которых ты знаешь; владение перечнем источников загрязнения, участие в мероприятиях по восстановлению поврежденных участков в парке воинской части и на полигонах дает возможность говорить о существующих проблемах, качестве их решения, эффективности используемых на практике методов и так далее.

На втором этапе для объяснения выявленных тенденций использованы отзывы, предоставленные военнослужащими первого и второго года службы. Из них следует, что в практику войсковой службы переносится только то, что неоднократно подкреплено практикой в период обучения.

*Рекомендации и перспективы по реализации педагогического потенциала курса.*

1. Обучение в рамках курса военной экологии не только раскрывает экологическую составляющую в рамках конкретной военной специальности, ограниченной зоной ответственности в рамках должностного предназначения, но и погружает военнослужащего в среду экологического взаимодействия как внутри военного социума (мероприятия ОЭБ, количество и характер отчетной документации, регламенты взаимодействия между службами и воинскими частями), так и вовне (взаимодействие с органами государственного управления в сфере экологии, государственными природоохранными службами, образовательными учреждениями и так далее). К преподаванию курса военной экологии важно привлекать специалистов разных профилей: педагогов, психологов, культурологов, офицеров тыловой службы, экспертов региональных экологических центров МО РФ, работников правовых служб.

2. Поскольку педагогический потенциал курса военной экологии, с одной стороны, обусловлен со-

временными требованиями к уровню экологической подготовки специалистов, а с другой стороны, ограничен отсутствием осознания значимости выполнения, важна особая просветительская работа с профессорско-преподавательским и офицерским составом военных вузов для признания роли и места экологической компетенции как равноправной составляющей при формировании военно-профессиональной компетентности специалиста и, как следствие, осуществления экологического обучения и воспитания как в образовательном курсе всех учебных дисциплин вуза, так и при выполнении разнообразных мероприятий военной службы.

3. Необходимо создание рабочих групп как внутри-, так и межвузовского взаимодействия для:

- детального изучения вариантов сочетания потенциалообразующих элементов курса военной экологии и определения оптимальных организационно-педагогических условий его реализации;

- разработки дидактических материалов курса и их апробации при активизации разных факторов среды военного вуза;

- диагностики качества образовательного результата, полученного при использовании разных возможностей образовательной среды военного вуза;

- подготовки и проведения методических мастер-классов и инструкторско-методических занятий как с начинающими преподавателями военной экологии, так и с преподавателями других дисциплин, разделяющих идеи экологизации военного социума и интеграции усилий для достижения качественно образовательного результата.

**Заключение.** Потенциал курса военной экологии определяется сочетанием условий и актуализируемых факторов среды военного вуза, ресурсов экологического образования и военной службы. Изменение одного из элементов влечет изменение реализуемых возможностей, а, следовательно, и получаемого результата. Наиболее полное раскрытие потенциала курса военной экологии возможно только в контексте выполнения служебно-боевых задач по должностному предназначению как в штатных (стандартных) ситуациях, так и в условиях необходимости выстраивания новых алгоритмов поведения. Результативность курса военной экологии не ограничивается преподаванием дисциплин экологической направленности («Экология» и «Экологические основы природопользования»), а зависит от экологизации дисциплин всех образовательных циклов и модулей, интеграции способов деятельности и активности в реализации экологической позиции в профессиональной деятельности.

#### Список литературы

*Бессонова А.В.* Образовательная среда как педагогическое условие развития профессионального само-

определения курсантов военных вузов // Ученые записки ОГУ. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 2 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-pedagogicheskoe-usloviye-razvitiya-professionalnogo-samoopredeleniya-kursantov-voennyh-vuzov> (дата обращения: 10.10.2021).

Грачев И.И., Пономарева О.Н., Евдокимов О.В. Разработка учебных материалов высшей военной школы в соответствии с паспортом компетенции // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. Ч. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19233> (дата обращения: 23.09.2021).

Демчук А.А., Новикова С.С., Рыжкова Э.Н. Информационно-образовательная среда военного вуза как условие повышения качества обучения и формирования компетенций // Journal of Scientific Research Publications. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-voennogo-vuza-kak-usloviye-povysheniya-kachestva-obucheniya-i-formirovaniya-kompetentsiy> (дата обращения: 10.10.2021).

Загорюля Г.Б. Педагогический потенциал вуза: сущность и содержание // Вестник Челябинского педагогического университета. 2015. № 6. С. 56–62.

Кириллова Т.В., Мищук А.М. Педагогический потенциал дисциплин курса «огневой подготовки» для повышения эффективности обучения курсантов навыкам стрельбы из табельного оружия // Вестник Кубанского института. 2017. № 4 (33). С. 174–183.

Князева Е.Н. Перспективы экологического эволюционизма // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Сер.: Социально-экономические технологии. 2013. № 1. С. 13–25.

Кортаев А.С. Специфика образовательной среды современного военного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39289499> (дата обращения: 10.10.2021).

Кузьяев И.З., Пастухова Л.А. Роль правовых дисциплин в формировании компетентности экологической безопасности курсантов факультета тыла // Экологические чтения – 2021, 4–5 июня 2021 года: материалы XII Национальной науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 4–5 июня 2021 г. / Омский государственный аграрный университет. Омск, 2021. С. 364–368.

Митрахович В.А. Педагогический потенциал воинского социума как механизм его педагогического влияния на профессионализм военнослужащих контрактной службы // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2014. № 4 (89). С. 92–96.

Новикова С.С. Педагогическая модель информационной образовательной среды военного вуза как фактор повышения качества обучения курсантов //

Вестник Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2011. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-model-informatsionnoy-obrazovatel'noy-sredy-voennogo-vuza-kak-faktor-povysheniya-kachestva-obucheniya-kursantov> (дата обращения: 10.10.2021).

Просветова Т.С. Социализация слушателей (курсантов) в условиях социально воспитательной среды военного вуза // Символ науки. 2015. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-slushateley-kursantov-v-usloviyah-sotsialnovospitatel'noy-sredy-voennogo-vuza> (дата обращения: 10.10.2021).

Сикорская Г.П. Основные методологические подходы к содержанию экологического образования // Образование и наука. 2009. № 9 (66). С. 11–22.

Селезнева О.В. Содержание курса экологии для обучения специалистов автотехнического обеспечения войск // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018а. № 2 (32). С. 134–142.

Селезнева О.В. Экологическая компетентность в модели выпускника военного вуза // Мир образования – образование в мире. 2018б. № 1 (69). С. 81–89.

Селезнева О.В. Уровни развития культуры эколого-ориентированного профессионального мышления курсантов // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития: сб. науч. ст. / отв. ред. В.И. Панов. М.; Курск, 2020. С. 396–400.

Соловей Д.В., Спирина В.И. Особенности образовательной среды военного вуза // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obrazovatel'noy-sredy-voennogo-vuza> (дата обращения: 10.10.2021).

Роговая О.Г. Экологическая деятельность как сфера проявления экологической компетентности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Сер.: Педагогика. Психология. 2008. № 57. С. 36–44.

Розенберг Г.С. Две аксиомы выживания в современном мире: устойчивое развитие и экологическое образование // Самарская Лука: проблемы региональной и глобальной экологии. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dve-aksiomy-vyzhivaniya-v-sovremennom-mire-ustoychivoe-razvitiye-i-ekologicheskoe-obrazovanie> (дата обращения: 05.11.2021).

Юнак А.И. Разработка и управление качеством системы экологического образования в ВС РФ // Юг России: экология, развитие. 2007. № 3. С. 122–123. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12908860> (дата обращения: 22.09.2021).

## References

Bessonova A.V. *Obrazovatel'naya sreda kak pedagogicheskoe usloviye razvitiya professional'nogo*

*samoopredeleniya kursantov voennyh vuzov* [Educational environment as a pedagogical condition for the development of professional self-determination of cadets of military universities]. *Uchenye zapiski Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* [Scientific notes of Orenburg State University. Series: Humanities and Social Sciences], 2019, vol. 2 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-pedagogicheskoe-uslovie-razvitiya-professionalnogo-samoopredeleniya-kursantov-voennyh-vuzov> (access date: 10.10.2021).

Grachev I.I., Ponomareva O.N., Evdokimov O.V. *Razrabotka uchebnyh materialov vysshej voennoj shkoly v sootvetstvi s pasportom kompetencii* [Development of educational materials of the higher military school in accordance with the passport of competence]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2015, vol. 1/1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19233> (access date: 23.09.2021). (In Russ.)

Demchuk A.A., Novikova S.S., Ryzhkova E.N. *Informacionno-obrazovatel'naya sreda voennogo vuza kak uslovie povysheniya kachestva obucheniya i formirovaniya kompetencij* [Information and educational environment of a military university as a condition for improving the quality of training and the formation of competencies]. *Journal of Scientific Research Publications* [Journal of Scientific Research Publications], 2018, vol. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-voennogo-vuza-kak-uslovie-povysheniya-kachestva-obucheniya-i-formirovaniya-kompetentsiy> (access date: 10.10.2021). (In Russ.)

Zagorulya G.B. *Pedagogicheskij potencial vuza: sushchnost' i sodержanie* [Pedagogical potential of the university: essence and content]. *Vestnik CHelyabinskogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk Pedagogical University], 2015, vol. 6, pp. 56–62. (In Russ.)

Kirillova T.V., Mishchuk A.M. *Pedagogicheskij potencial disciplin kursa «ognevoj podgotovki» dlya povysheniya effektivnosti obucheniya kursantov navykam strel'by iz tabel'nogo oruzhiya* [Pedagogical potential of the disciplines of the course “fire training” to improve the effectiveness of training cadets in shooting skills from service weapons]. *Vestnik Kubanskogo instituta* [Bulletin of the Kuban Institute], 2017, vol. 4 (33), pp. 174–183. (In Russ.)

Knyazeva E.N. *Perspektivy ekologicheskogo evolyucionizma* [Prospects of ecological evolutionism]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Ser.: Social'no-ekonomicheskie tekhnologii* [Bulletin of the M.A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Ser.: Socio-economic technologies], 2013, vol. 1, pp. 13–25. (In Russ.)

Korotaev A.S. *Specifika obrazovatel'noj sredy sovremennogo voennogo vuza* [The specifics of the educational environment of a modern military university]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2019, vol. 4, URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39289499> (access date: 10.10.2021). (In Russ.)

Kuzyaev I.Z., Pastukhova L.A. *Rol' pravovyh disciplin v formirovanii kompetentnosti ekologicheskoy bezopasnosti kursantov fakul'teta tyla* [The role of legal disciplines in the formation of environmental safety competence of cadets of the Faculty of Home Front]. *Ekologicheskie chteniya – 2021, 4-5 iyunya 2021 goda: materialy XII Nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem), 4-5 iyunya 2021 g.* [Ecological Readings - 2021, June 4-5, 2021: proceedings of the XII National Scientific and Practical Conference (with international participation), June 4-5, 2021], Omsk State Agrarian University. Omsk, 2021, pp. 364–368. (In Russ.)

Mitrakhovich V.A. *Pedagogicheskij potencial voinskogo sociuma kak mekhanizm ego pedagogicheskogo vliyaniya na professionalizm voennosluzhashchih kontraktnoj sluzhby* [Pedagogical potential of military society as a mechanism of its pedagogical influence on the professionalism of contract service servicemen]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Izvestiya Voronezh State Pedagogical University], 2014, vol. 4 (89), pp. 92–96. (In Russ.)

Novikova S.S. *Pedagogicheskaya model' informacionnoj obrazovatel'noj sredy voennogo vuza kak faktor povysheniya kachestva obucheniya kursantov* [Pedagogical model of the information educational environment of a military university as a factor in improving the quality of training of cadets]. *Vestnik YUzhno-ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University], 2011, vol. 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-model-informatsionnoy-obrazovatel'noy-sredy-voennogo-vuza-kak-faktor-povysheniya-kachestva-obucheniya-kursantov> (access date: 10.10.2021). (In Russ.)

Prosvetova T.S. *Socializaciya slushatelej (kursantov) v usloviyah social'novospitatel'noj sredy voennogo vuza* [Socialization of students (cadets) in the conditions of the socio-educational environment of a military university]. *Simvol nauki* [Symbol of Science], 2015, vol. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-slushatelej-kursantov-v-usloviyah-sotsialnovospitatel'noy-sredy-voennogo-vuza> (access date: 10.10.2021). (In Russ.)

Sikorskaya G.P. *Osnovnye metodologicheskie podhody k sodержaniyu ekologicheskogo obrazovaniya* [Basic methodological approaches to the content of environmental education]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2009, vol. 9 (66), pp. 11–22. (In Russ.)

Selezneva O.V. *Soderzhanie kursa ekologii dlya obucheniya specialistov avtotekhnicheskogo obespecheniya vojsk* [The content of the ecology course for training specialists in automotive support of troops]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* [The science of man: humanitarian research], 2018, vol. 2 (32), pp. 134–142. (In Russ.)

Selezneva O.V. *Ekologicheskaya kompetentnost' v modeli vypusknika voennogo vuza* [Environmental competence of a military university graduate]. *Mir obrazovaniya – Obrazovaniye v mire* [World of education – education in the world], 2018, vol. 1 (69), pp. 81–89. (In Russ.)

Selezneva O.V. *Urovni razvitiya kul'tury ekologo-orientirovannogo professional'nogo myshleniya kursantov* [Levels of development of the culture of eco-oriented professional thinking of cadets]. *Ekopsihologicheskie issledovaniya-6: ekologiya detstva i psihologiya ustojchivogo razvitiya: sbornik nauchnyh statej* [Ecopsychological research-6: ecology of childhood and psychology of sustainable development: collection of scientific articles], ed. by V.I. Panov. Moscow, Kursk, 2020, pp. 396–400. (In Russ.)

Solovey D.V., Spirina V.I. *Osobennosti obrazovatel'noj sredy voennogo vuza* [Features of the educational environment of a military university]. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Armavir State Pedagogical University], 2019, vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obrazovatelnoy-sredy-voennogo-vuza> (access date: 10.10.2021). (In Russ.)

Rogovaya O.G. *Ekologicheskaya deyatel'nost' kak sfera proyavleniya ekologicheskoy kompetentnosti* [Ecological activity as a sphere of manifesta-

tion of ecological competence]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. Ser. Pedagogika. Psihologiya* [Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. The series "Pedagogy. Psychology"], 2008, vol. 57, pp. 36–44. (In Russ.)

Rosenberg G.S., Khasaev G.R., Gelashvili D.B., Saksonov S.V., Shlyakhtin G.V. *Dve aksiomy vyzhivaniya v sovremennom mire: ustojchivoe razvitie i ekologicheskoe obrazovanie* [Two axioms of survival in the modern world: sustainable development and environmental education]. *Samarskaya Luka: problemy regional'noj i global'noj ekologii* [Samara Luka: problems of regional and global ecology], 2017, vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dve-aksiomy-vyzhivaniya-v-sovremennom-mire-ustoychivoe-razvitie-i-ekologicheskoe-obrazovanie> (access date: 11.10.2021). (In Russ.)

Yunak A.I., Tertyshnikov A.V., Gutenev V.V., Kurbatova A.S., Makeev V.N. *Razrabotka i upravlenie kachestvom sistemy ekologicheskogo obrazovaniya v VS RF* [Development and quality management of the environmental education system in the Armed Forces of the Russian Federation]. *YUg Rossii: ekologiya, razvitie* [South of Russia: ecology, development], 2007, vol. 3, pp. 122–123. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12908860> (access date: 22.09.2021). (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 12.10.2021; одобрена после рецензирования 23.10.2021; принята к публикации 02.11.2021.*

*The article was submitted 12.10.2021; approved after reviewing 23.10.2021; accepted for publication 02.11.2021.*



Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 128–136. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 128–136.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37:004

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-128-136>

## КОНСТРУИРОВАНИЕ ОПРОСНИКА О ТРАНСФОРМАЦИИ ТРУДОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ЦИФРОВОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

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

**Аннотация.** Интенсивная цифровизация образования породила проблему исследования трансформации трудового поведения педагогов – как среднего, так и высшего образования. Автором на основе экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий (В.И. Панов) предложен опросник трансформации трудового поведения педагогов в цифровой информационной среде. На выборке педагогов высшего и общего образования (51 респондент в составе 5 фокус-групп и 98 – опрос) были получены результаты о связи выборочных шкал опросника с направленностью, деперсонализацией и адаптацией личности. Внутренняя согласованность (0,620) предполагает, что применение опросника уже сейчас возможно в психологическом сопровождении цифровизации образовательного процесса. Наряду с этим продолжают исследования о детерминации трудового поведения в цифровой среде и набор новых данных для верификации опросника. Применение опросника возможно, как в психологическом анализе при организации исследований, так и в психологическом сопровождении образовательного процесса, содействии педагогам в более эффективном освоении цифровых способов взаимодействия.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, цифровая информационная среда, интерференция цифровой и доцифровой информационных сред, риски.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 19-29-14067

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

Research Article

## CREATING A QUESTIONNAIRE ON TRANSFORMING PEDAGOGUES' LABOUR BEHAVIOUR IN THE DIGITAL INFORMATION ENVIRONMENT

**Eduard V. Patravok**, Candidate of Pedagogic Sciences, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia, e.v.patrakov@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>

**Abstract.** The intensive digitalisation of education has generated the problem of researching the transformation of pedagogues' labour behaviour in both secondary and higher education. The questionnaire of pedagogue labour behaviour transformation in digital information environment is proposed by the author based on the ecopsychological typology of interactions between the subject and the environment (Viktor Panov). In a sample of pedagogues of higher and general education (51 respondents in 5 focus groups and 98, questionnaires) the results on the relationship of the questionnaire scales with orientation, depersonalisation and personality adaptation were obtained. The internal consistency (0.620) suggests that the application of the questionnaire is currently possible in psychological support for educational process digitalisation. At the same time, investigations into the determination of labour behaviour in the digital environment and the recruitment of new data for the verification of the questionnaire are ongoing. The application of the questionnaire is possible in psychological analysis, when both organising investigations and psychologically accompanying the educational process, in assisting pedagogues to more effectively master digital ways of interaction.

**Keywords:** education digitalisation, digital information environment, interference of digital & pre-digital information environments, risks

**Acknowledgments.** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-29-14067

**For citation:** Patravok E.V. Creating a questionnaire on transforming pedagogues' labour behaviour in the digital information environment. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 128–136. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-128-136>

**И**ntenсивная цифровизация всех сфер жизни генерирует новые условия социального функционирования личности и разных сообществ. Среди почти четырехсот тысяч статей за 20 лет в «scholar.google» с ключевым словом «digitalization» доминируют экономические исследования (свыше 50 %), интернет-вещей (около 27 %), развитие «понимания» в системе «человек – цифровая информационная среда» (например, адаптация цифровых сред для различных социальных сообществ – преимущественно исследования в сфере технологий информатизации и программирования, 13 %), около 20 % занимают психологические и педагогические исследования; имеет место и наложение, пересечение тем, прежде всего в сфере взаимодействия человека и техники (цифровых программ). В несколько раз увеличилось количество таких исследований в период вынужденной цифровизации образования в связи с COVID. Очевидно, что исследовательский потенциал цифровизации общества не иссякает, он нарастает [Войсунский 2016; Дейнека с соавт. 2020]. Одна из важнейших тем исследований, обозначившаяся в последние несколько лет в психологии, – становление единого субъекта (метасубъекта) «индивид – цифровая информационная среда», поставленная В.И. Пановым [Панов 2014а, 2014б] в русле экпсихологического подхода к исследованию субъект-средового взаимодействия, и В.В. Знаковым в русле субъектного подхода [Знаков 2017]. Иными словами, ставится вопрос: что происходит с субъектом вследствие цифровизации его жизнедеятельности и какой становится цифровая информационная среда, «стремясь» быть частью жизнедеятельности субъекта? Что представляет собой уже упомянутый нами метасубъект как предмет психологического исследования? Частным случаем, но имеющим существенное значение в данном случае, является цифровизация профессиональной деятельности педагога.

С позиций экпсихологического подхода мы выделяем следующие понятия в сфере цифровизации жизнедеятельности и социальных взаимодействий субъекта: *информационное общество* – современное состояние общества, предполагающее доступ людей к неограниченным объемам информации; *информационные среды*, понимаемые нами как субъективное структурирование пространства. И уже внутри информационных сред – *доцифровые* и *цифровые* среды. Такой принцип «матрешки» позволяет нам, с одной стороны, видеть субъекта в контексте его взаимодействия со средой, с другой – более четко дифференцировать типы сред [Панов, Патраков 2020а: 34].

Однако жизнедеятельность, как и профессиональная деятельность, не протекает исключительно в доцифровой или цифровой среде, имеет место их смешение, объединение. Этому процессу объединения

мы дали название *интерференции цифровой и доцифровой информационных сред* [Панов, Патраков 2020а: 41] по аналогии с известным понятием в физике; в психологии также весьма активно используется этот термин, но в контексте познавательных процессов [Созинов 2008], психологии труда [Леонова с соавт. 2019] и речи в разных культурах [Артемьева 2010]. Сущность интерференции в психологии информатизации общества, по нашему мнению, заключается в том, что различные виды жизнедеятельности (включая и профессиональную), ранее успешно реализуемые в доцифровой среде, уже невозможно реализовать без участия цифровой среды или потенциально возможно, но с очень большими издержками. Например, можно отправить деньги путем почтового перевода, но сейчас это уже практически никто не делает из-за потерь времени. В области обозначенной интерференции все сильнее начинает проявляться «стремление» цифровой среды быть все более антропоморфной, то есть схожей с человеческими функциями и даже подменять их – на это работает целая армия программистов, математиков, маркетологов; такие среды (программные продукты, приложения) оказывают поддержку в принятии решений, облегчении различных функций, прежде всего трудовых, при правильном применении эффективны они и при обучении [Сергеев 2010]. Наряду с этим индивид под влиянием взаимодействий с цифровой информационной средой приобретает и некоторые новые личностные качества, классическим примером здесь может служить, как обращает внимание В.И. Панов [2021], теория поколений X, Y, Z. Развивая этот тезис, А.Л. Семенов использует понятие «расширенная личность» и понимает под ней человека вместе с теми цифровыми средствами, которые он использует [Семенов 2020]. Но все же отдельно и остро стоит вопрос о цифровизации образования, в данном случае мы говорим о системе образования: что поможет педагогам снизить (нивелировать) все риски цифровизации образования?

Совокупность перечисленных выше суждений имеет следующее значение для нашего исследования:

1. Область интерференции доцифровой и цифровой информационных сред обладает не только собственными уникальными свойствами, но частично и характеристиками «родительских» – доцифровой и цифровой – информационных сред. От доцифровых сред остается цель, функция, но в цифровой среде они обретают новую технологию реализации, требуя от субъекта новые компетенции, новые способности и модели поведения. Есть ряд исследований о затруднениях переноса одного успешного педагогического навыка (например, чтения лекций в аудитории) в другую среду (чтение лекций online) [Гарипова 2021; Кононов, Комиссарова 2021].

2. Процесс и результат деятельности в цифровой информационной среде более экономичен (по крайней мере, он «стремится» к этому, более легок и прост). Наиболее ярко это видно на примере цифровизации труда [Могилевская 2012]. Но это не относится к педагогам, так как сопряжено с профессиональным выгоранием и рядом других психологических проблем [Панов с соавт. 2020].

3. Расширение возможностей использования цифровых ресурсов, характерное для указанной интерференции, приводит к следующей совокупности последствий:

- во-первых, к необходимости освоения новых – цифровых – способов социальных взаимодействий и, соответственно, к трансформации субъекта социальных взаимодействий в разных видах деятельности, в том числе профессиональной. Например, опытный педагог (как средней, так и высшей школы) изменяет тон, стиль, иногда и немного содержание лекции в зависимости от состояния аудитории. Но как наблюдать аудиторию online, когда лектор зачастую видит одни «аватары» и черные квадратики?

- во-вторых, указанная интерференция приводит к такому расширению цифровых возможностей субъектов социальных взаимодействий, которое вследствие их опосредованности цифровыми ресурсами сопровождается расширением и качественным изменением рискогенности самих этих взаимодействий [Панов, Патраков 2021]. Также проводимые нами кросс-культурные исследования рисков цифровых информационных сред для субъекта поставили задачу сравнения и сопоставления разных, но очень схожих цифровых сред (например, несмотря на то, что образовательные цифровые ресурсы России, Румынии и Бразилии очень схожи технически, технологически, все же это совершенно разные среды в восприятии и оценке субъектов, это показало сравнительное исследование представлений о рисках студентов трех исследуемых стран [Панов с соавт. 2021a]; более того, как показало наше предшествующее исследование, представители разных поколений по-разному воспринимают риски цифровой информационной среды [Панов, Патраков 2020]. Таким образом, мы видим, что восприятие одних и тех же информационных сред детерминировано в культурном, возрастном аспектах, а также опыте жизнедеятельности или профессиональной деятельности субъекта в цифровых средах.

- в-третьих, возникает необходимость анализа таких факторов рискогенности, которые, вследствие опосредованности цифровыми ресурсами, являются общими для социальных взаимодействий в разных видах деятельности.

4. Цифровая трансформация субъекта в значительной степени вызывается делегированием психологических функций цифровой среде и в этом смысле –

как бы освобождением человека от необходимости быть субъектом таких функций. Антропоморфизация информационной среды ставит и важнейший гуманитарный вопрос: субъектом каких функций в таком случае останется человек, если даже его когнитивные функции потенциально могут быть переданы цифровой среде?

Преломление раскрытых выше особенностей цифровой трансформации субъекта применительно к профессиональной деятельности педагога раскрывается в следующих аспектах [Панов, Патраков 2021; Дмитриева 2021]: нарастании профессионального выгорания; формировании и нарастании противоречивого отношения к цифровизации образования; поиске новых личностных ресурсов и ценностных оснований для профессионального развития. Это актуализирует проблему психологического сопровождения процесса вхождения в цифровую образовательную среду педагогов как общего, так и высшего образования. При этом встает прикладная задача формирования краткого, но максимально емкого опросника, который бы показывал риски и ресурсы психологического сопровождения такого процесса. Основным методологическим основанием такого проекта выступил экпсихологический подход к становлению субъектности [Панов 2014b], предполагающий следующие этапы становления субъектности: стадия субъекта мотивации (наличие потребности); стадия «наблюдатель» (субъект восприятия); стадия «подмастерье» (субъект подражательного действия); стадия «ученик» (субъект планирования и произвольного действия с опорой на внешний контроль); стадия «критик» (субъект внешнего контроля за выполнением действия другими); стадия «мастер» (субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль); стадия «творец» (субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя). Например, данная модель показала свою диагностическую эффективность на школьниках [Панов, Капцов 2021]. Кроме того, мы обращались к исследованиям в области социальных аспектов психологии труда и адаптации [Занковский 2015; Лобанова 2018].

**Гипотеза** при формулировании опросника включала совокупность следующих предположений:

- уровень субъектности педагога является ключевой детерминантой эффективного освоения навыков преподавания в цифровой среде;

- индифферентное отношение к цифровой трансформации трудового поведения может являться показателем одного из симптомов профессионального выгорания;

- актуализация психологических ресурсов при неудовлетворенности качеством своей профессиональной деятельности возможна как через внешние

факторы (поддержку, обучение), так и через внутренние (поиск ресурсов в собственном опыте).

Опыт предшествующей многолетней работы автора с различными видами трансформации трудового поведения, включая отклоняющееся поведение [Патраков, Лобанова 2020] показал, что среди общих детерминант трансформации трудового поведения имеют значение адаптация, направленность личности и при работе в условиях рисков или неопределенно-

сти – профессиональное выгорание. Исходя из этого, при конструировании опросника были использованы соответствующие методики.

**Методика.** Разработка методика включала четыре этапа. Первый этап: разработка совокупности диагностически значимых вопросов, которые оценивали бы уровень субъектности педагога. За основу была взята методика оценки стадий субъектности участников образовательного процесса [Панов с со-

Таблица 1

**Цифровая трансформация трудового поведения педагогов**

№	Характеристики трудового поведения	Изменение видов деятельности при переходе к цифровым технологиям обучения: 1 – значительное снижение, 2 – незначительное снижение, 3 – осталось на прежнем уровне, 4 – незначительное повышение, 5 – значительное повышение	Отношение к изменению трудового поведения вследствие цифровизации образования: 1 – вызывает интенсивное беспокойство, 2 – немного беспокоит, 3 – нейтральное, 4 – скорее положительное, 5 – определенно положительное	Если происходят изменения, не удовлетворяющие вас, каковы ваши действия? 1 – обращаюсь к ответственным или компетентным лицам для помощи, 2 – предпочитаю запросить совет, 3 – не предпринимаю особой активности, 4 – предпочитаю обсудить с коллегами, 5 – самостоятельно решаю вопрос
1	Мотивация к преподавательской деятельности	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	Обеспечение доступности учебного материала	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	Интерес к проведению занятий	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	Обеспечение наглядности учебного материала	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	Возможность заимствовать используемые другими методы обучения	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6	Способность видеть педагогические ошибки, совершаемые другими педагогами	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7	Способность самостоятельно разрабатывать учебно-методический комплекс или его элементы в соответствии с изменившимися требованиями	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8	Эффективность собственного педагогического стиля	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9	Возможность полной оценки деятельности обучающегося	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10	Творческий подход в своей педагогической деятельности	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

*Примечание.* Методика помогает исследовать, как изменяется работа педагогов в условиях цифровизации образования, т. е. перехода на цифровые, дистанционные методы обучения.

*Инструкция.*

Характеристики трудового поведения нужно оценить по степени выраженности в каждом из трех показателей, используя шкалы от 1 до 5:

1-й показатель – изменение трудового поведения при переходе к цифровым технологиям обучения, где 1 – значительное снижение показателя, 5 – значительное увеличение.

2-й показатель – ваше отношение к указанному изменению трудового поведения, где 1 – интенсивное беспокойство, 5 – определенно положительное отношение.

3-й показатель – ваши действия, если происходят изменения в трудовом поведении, не удовлетворяющие вас. При удовлетворении изменениями соответствующую строку в последнем столбике заполнять не нужно.

авт. 2017]; в результате были модифицированы семь вопросов в соответствии с уровнями развития субъектности (вопросы 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10; см. табл. 1).

Второй этап заключался в операционализации видов деятельности педагога на технологическом уровне, обозначенных в стандарте профессиональной деятельности педагога [Педагог профессионального обучения]. Операционализация проходила в фокус-группах педагогов общего и высшего образования; соответственно, было сформировано 5 групп в соответствии с требованиями к фокус-группам: педагоги общего гуманитарного образования (n = 12), педагоги естественно-научного образования (n = 10), педагоги общего технического образования (преподавание технологии, n = 8), педагоги высшего технического образования (n = 12), педагоги высшего гуманитарного образования (n = 9). Предварительно участникам фокус-групп была проведена краткая лекция об уровнях субъектности. Вопросы фокус группам:

– какие виды педагогической деятельности преимущественно изменяются в ходе внедрения цифровых методов образования?

– какие из изменяющихся видов профессиональной деятельности наиболее значимы для вашего профессионального успеха?

– как уровень субъектности педагога может влиять на успешность трансформации трудового поведения в условиях цифровизации образования?

В результате обобщения ответов, на технологическом уровне были обозначены следующие виды деятельности педагогов: обеспечение доступности учебного материала, обеспечение наглядности учебного материала, возможность полной оценки деятельности обучающегося. Совокупность данных ответов заняла свыше 70 % в структуре всех ответов. Также, по мнению респондентов, чем выше уровень субъектности, тем выше эффективность цифровой трансформации трудового поведения.

На третьем этапе опросник был дополнен шкалой отношения к цифровой трансформации труда и шкалой поведения субъекта, если эти изменения не удовлетворяют его. В результате была сформирован опросник в следующем виде (табл. 1).

На *четвертом* этапе опросник был дополнен отдельной авторской шкалой о детерминации трудового поведения, но для его интерпретации необходима большая база данных, поэтому эти данные будут представлены в следующих исследованиях.

Для сопоставления опросник был дополнен шкалой адаптации опросника социально-психоло-

Таблица 2

Результаты обработки данных

Шкалы опросника	Вопросы	Показатели	Верификация
Направленность трансформации субъектности	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10	Первый столбик («Изменение...»): – преимущество оценок «1» – регрессия субъектности; – преимущество оценок «2» – высокая регрессия субъектности	Оценка фокус-группы
		Первый столбик («Изменение...»): – преимущество оценок «4» – развитие субъектности; – преимущество оценок «5» – выраженное развитие субъектности	Шкала адаптации методики Роджерса –Даймонда (r = 0,86)
Проф. выгорание (деперсонализация)	Все вопросы	Свыше 21-й оценки «3» – деперсонализация либо отсутствие интереса к опросу	Шкала деперсонализации опросника выгорания Маслача (r = 0,67)
Поведенческий ресурс развития субъектности	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10	Четвертый столбик «Действия...»: преимущество оценок «1» или «2» – направленность на внешние стимулы решения проблем или решение проблем во взаимодействии	Шкала направленности на общение по методике направленности личности (r = 0,54)
		Четвертый столбик «Действия...»: преимущество оценок «4» или «5» – направленность на внутренние стимулы решения проблем или решение проблем путем актуализации собственного опыта.	Шкала направленности на себя по методике направленности личности (r = 0,45)
Эмоциональный ресурс развития субъектности	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10	Амбивалентное отношение к цифровой трансформации трудового поведения: преимущество оценок «4» и «5» при регрессии субъектности	Оценка фокус-группы
		Ценностное отношение к развитию субъектности: преимущество оценок «1» и «2» при регрессии субъектности и/или преимущество оценок «4» и «5» при развитии субъектности	Оценка фокус-группы

гической адаптации по методике Роджерса – Даймонда [Диагностика], методикой направленности личности Б. Басса [Методка], опросником профессионального выгорания Маслача в адаптации Водопьяновой [Методика диагностики]. Исследование было проведено на обобщенной выборке 98 педагогов, из которых 43 – в высшем образовании, 55 – в общем образовании.

При обобщенном подсчете данным в связи с небольшим количеством респондентов ответы с балами «1» и «2», «4» и «5» были объединены в группу низких и высоких показателей соответственно (за исключением показателей изменения субъектности).

Результаты и их обсуждение.

Общие результаты исследования (табл. 2) позволили сформировать четыре шкалы:

- направленность трансформации субъектности с векторами регрессии или развития субъектности;
- деперсонализация (имеет место только корреляция со шкалой деперсонализации опросника Маслача);
- поведенческий ресурс развития субъектности с векторами направленности на себя или на общение;
- эмоциональный ресурс развития субъектности с вектором амбивалентного отношения к цифровой трансформации и ценностного отношения.

Интерпретируя результаты исследования, мы можем отметить, что объяснительный потенциал типологии становления субъектности [Панов: 2014] распространяется и на цифровую трансформацию трудового поведения в условиях неопределенности (а цифровизация образования обладает такой неопределенностью). Высокие баллы по шкале, которую мы назвали шкалой профессионального выгорания, мы можем интерпретировать не только как выгорание, но и как индифферентное отношение к исследованию, что может снижать его диагностический потенциал. Поэтому мы предполагаем, что при высоких баллах по этой шкале необходима организация дополнительных исследований.

В **заключение** отметим, что сама процедура конструирования опросника, длящаяся фактически год, с большим количеством обсуждений, еще раз ярко и четко обозначила, что цифровая трансформация профессиональной деятельности является многомерным и неоднозначным феноменом. Прикладное значение методики заключается, прежде всего, в ее возможности применения в практике психолога системы образования, который может увидеть причины профессионального выгорания, векторы профессионального развития и ресурс развития субъектности.

### Список литературы

Артемова Ю.В. Взаимодействие интерференции и референции в переводе // Вестник Московского

государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010. № 3. С. 144–148.

Войсунский А.Е. Поведение в киберпространстве: психологические принципы // Человек. 2016. № 1. С. 36–49.

Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р.Даймонд) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 193–197.

Гарипова З.Ф. Цифровизация образования в условиях пандемии: тенденции, проблемы, направления развития // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2021. Т. 10, № 3 (36). С. 111–114.

Дейнека О.С., Духанина Л.Н., Максименко А.А. Кибербуллинг и виктимизация: обзор зарубежных публикаций // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 273–292.

Дмитриева Е.Е. Диагностика ориентированности цифровой образовательной среды школы // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 19–25.

Занковский А.Н. Перспективы развития организационной психологии // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский. М., 2015. С. 37–46.

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

Кононов А.Н., Комиссарова А.С. Качественный анализ отношения к дистанционному формату обучения в условиях пандемии COVID-19 // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 17–23.

Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития // Вестник московского университета. Сер. 14: Психология. 2019. № 1. С. 13–33.

Лобанова Т.Н. Трудовые интересы. Психологические аспекты: монография. М., 2018. 194 с.

Методика диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала – Кучера). URL: <https://psycabi.net/testy/233-metodika-diagnostiki-napravlennosti-lichnosti-b-bassa-oprosnik-smekala-kuchera> (дата обращения: 20.02.2021)

Методика диагностики профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой). URL: <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-diagnostika-professionalnogo-vygoraniya-k-maslach-s-dzhekson-v-adaptacii-n-e-vodopyanovoj> (дата обращения: 16.01.2021)

Могилевская Г.И. Смерть труда: постмодернистская рефлексия и реалии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 3. С. 127–131.

Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб., 2014а. 304 с.

Панов В.И. Экопсихологические предпосылки изучения психической активности // Известия Самарского научного центра РАН. 2014б. Т. 3, вып. 3 (11). С. 214–224.

Панов В.И., Капцов А.В., Колесникова Е.И. Методика оценки стадий субъектности участников образовательного процесса // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы». М., 2017. С. 294–296.

Панов В.И., Борисенко Н.А., Капцов А.В., Колесникова Е.И., Патраков Э.В., Плаксина И.В., Суннатова Р.И. Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения // Педагогика. 2020. Т. 84, № 9. С. 65–77.

Панов В.И., Патраков Э.В. Опыт системных исследований цифровизации информационной среды: риски, представления, взаимодействия // Мир психологии. 2021. № 1-2 (105). С. 116–130.

Панов В.И. Проблемы и возможные риски социализации в условиях ускорения научно-технологического прогресса // Вестник Калужского университета. Сер. 1: Психологические науки. Педагогические науки. 2021. Т. 4, № 2 (11). С. 4–11.

Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия. М.; Курск, 2020а. 199 с.

Панов В.И., Патраков Э.В., Батурина Л.И., Коман К., Фрогери Р.Ф. Социальные представления студентов о рисках во взаимодействии с Интернетом: кросс-культурный аспект (Россия, Бразилия, Румыния) // Перспективы науки и образования. 2021а. № 3 (51). С. 10–25.

Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 4. С. 91–103.

Патраков Э.В., Лобанова Т.Н. Социально-психологические предикторы отклонения трудового поведения // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 77–84.

Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): Профессиональный стандарт. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/) (дата обращения: 16.01.2021)

Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования: Профессиональный стандарт URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf> (дата обращения: 16.05.2020)

Семенов А.Л. Результативное образование расширенной личности в прозрачном мире на цифровой платформе // Герценовские чтения: Психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 590–596.

Сергеев С.Ф. Эргономика иммерсивных сред: методология, теория, практика: автореф. дис. ... докт. психол. наук. СПб., 2010. 42 с.

Патраков Э.В. Подростки и Интернет: реакции родителей // Сибирский психологический журнал. 2019. Т. 72. С. 129–144.

Созинов А.А. Эффект интерференции и реорганизация памяти при научении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 24 с.

## References

Artemieva Yu.V. *Vzaimodeistvie interferentsii i referentsii v perevode* [The interaction of interference and the references in the translation]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Linguistics], 2002, vol. 3, pp. 144–148. (In Russ.)

Voiskounsky A. *Povedenie v kiberprostranstve: psikhologicheskie printsipy* [Behavior in a cyberspace: Some psychological principles]. *Chelovek* [Human], 2016, vol. 1, pp. 36–49. (In Russ.)

*Diagnostica sotsial'no-psikhologicheskoy adaptazii (C. Rogers, R. Diamond)* [Diagnostics of socio-psychological adaptation (C. Rogers, R. Diamond)]. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsial'no-psikhologicheskaja diagnostica razvitiya lichnosti i malih grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow, 2002, pp. 193–197. (In Russ.)

Garipova Z.F. *Cifrovizaciya obrazovaniya v usloviyah pandemii: tendencii, problemy, napravleniya razvitiya* [Digitalization of education in the context of the pandemic: trends, problems, directions of development]. *Azimet nauchnyh issledovanij: ekonomika i upravlenie*, 2021, vol. 10/3 (36), pp. 111–114. (In Russ.)

Deyneka O.S., Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. *Kiberbulling i viktimizacija: obzor zarubezhnyh publikacij* [Cyberbullying and victimization: a review of foreign publications]. *Perspektivy nauki i obrazovania* [Perspectives of Science and Education], 2020, vol. 47 (5), pp. 273–292. (In Russ.)

Dmitrieva E.E. *Diagnostika orientirovannosti cifrovoj obrazovatel'noj sredy* [Diagnostics of the school digital educational environment orientation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma

State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27/3, pp. 19–25. (In Russ.)

Zankovskii A.N. *Perspektivy razvitiya organizatsionnoi psikhologii* [Prospects for the development of organizational psychology]. *Sovremennye tendentsii razvitiya psikhologii truda i organizatsionnoi psikhologii* [Current trends in the development of labor psychology and organizational psychology], ed. by L.G. Dikaya, A.L. Zhuravlev, A.N. Zankovskii. Moscow, 2015, pp. 37–46 (In Russ.)

Znakov V.V. *Novyi etap razvitiia psikhologicheskikh issledovaniy sub"ekta* [A new stage in the development of psychological research of the subject]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2017, № 2, pp. 3–16. (In Russ.)

Kononov A.N., Komissarova A.S. *Kachestvennyy analiz otnosheniya k distantsionnomu formatu obucheniya v usloiviyah pandemii COVID-19* [Qualitative analysis of attitudes to distance learning in the context of the COVID-19 pandemic]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27/1, pp. 17 – 23. (In Russ.)

Leonova A.B., Kuznetsova .S. *Strukturno-integrativnyi podkhod k analizu funktsional'nykh sostoyanii: istoriya sozdaniya i perspektivy razvitiya* [Structural-integrative approach to the analysis of functional states: history of creation and development prospects]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiy*, 2019, vol. 1, pp. 13 – 33. (In Russ.)

Lobanova T.N. *Trudovye interesy. Psikhologicheskie aspekty* [Labor interests. Psychological aspects]: monograph. Moscow, 2018, 194 p. (In Russ.)

*Metodika diagnostiki napravlenosti lichnosti B. Bass (Oprosnik Smekala-Kuchera)*. URL: <https://psycabi.net/testy/233-metodika-diagnostiki-napravlenosti-lichnosti-b-bassa-oproshnik-smekala-kuchera> (access date: 20.02.2021). (In Russ.)

*Metodika diagnostika professional'nogo «vygoraniya»* (K. Maslach, S. Dzhekson, v adaptatsii N.E. Vodopyanovoj) [Methods of diagnostics of professional "burnout" (K. Maslach, S. Jackson, adapted by N.E. Vodopyanova)]. URL: <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-diagnostika-professionalnogo-vygoraniya-k-maslach-s-dzhekson-v-adaptatsii-n-e-vodopyanovoj> (access date: 16.01.2021). (In Russ.)

Mogilevskaja G.I. *Smert' truda: postmodernistskaya refleksiya i realii* [Death of labor: postmodern reflection and realities]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice], 2012, vol. 3, pp. 127–131. (In Russ.)

Panov V.I. *Ekopsihologiya: Paradigmal'nyj poisk* [Ecopsychology: Paradigmatic search]. Moscow; SPb., 2014, 304 p. (In Russ.)

Panov V.I. *Ekopsihologicheskie predposylki izucheniya psichicheskoy aktivnosti* [Psychological prerequisites for the study of mental activity]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN* [Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 2014, vol. 3/3 (11). (In Russ.)

Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. *Metodika ochenki stadij sub"ektnosti uchastnikov obrazovatel'nogo processa* [Methods of assessing the stages of formation of the subjectivity of the participants of the educational process]. *Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Effektivnost' lichnosti, gruppy i organizacii: problemy, dostizheniya i perspektivy* [Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference Effectiveness of an individual, group and organization: problems, achievements and prospects]. Moscow, 2017, pp. 294 – 296. (In Russ.)

Panov V.I. *Nekotorye itogi cifrovizacii obrazovaniya na primere vynuzhdennogo udalennogo shkol'nogo obucheniya* [Some results of digitalization of education on the example of forced remote school education]. *Pedagogika* [Pedagogika], 2020, vol. 84/9, pp. 65 – 77. (In Russ.)

Panov V.I. *Opyt sistemnykh issledovaniy cifrovizacii informacionnoj sredy: riski, predstavleniya, vzaimodejstviya* [Experience of system research of digitalization of the information environment: risks, representations, interactions]. *Mir psikhologii* [The world of psychology], 2021, vol. 1-2 (105), pp. 116–130. (In Russ.)

Panov V.I. *Problemy i vozmozhnye riski socializacii v usloviyah uskoreniya nauchno-tekhnologicheskogo progressa* [Problems and possible risks of socialization in context of accelerating scientific and technological progress]. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psikhologicheskie nauki. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological Sciences. Pedagogical sciences], 2021, vol. 4/2 (11), pp. 4–11. (In Russ.)

Panov V.I., Patrakov E.V. *Cifrovizacija informacionnoj sredy: riski, predstavleniya, vzaimodejstviya: monografija* [Digitalization of the information environment: risks, perceptions, interactions: monograph]. Moscow, Kursk, 2020, 199 p. (In Russ.)

Panov V.I., Patrakov E.V., Baturina L.I., Coman C., Frogeri R.F. *Social'nye predstavleniya studentov o riskah vzaimodejstviya s Internetom: kross-kul'turnyj aspekt* [Students' social representations of risks in interacting with the Internet: cross-cultural aspect]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], 2020, vol. 51 (3), pp. 10–25. (In Russ.)

Panov V.I., Kaptsov A.V. *Structure of Agency* [Formation Stages in Students: Consistency, Integrity,



Formalization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2021, vol. 26/4, pp. 91 – 103. (In Russ.)

Patrakov E.V., Lobanova T.N. *Social'no-psihologicheskie prediktory odkloneniya trudovogo povedeniya* [Socio-psychological predictors of deviations in labour behavior]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26/1, pp. 77 – 84. (In Russ.)

*Pedagog: Professional'nyj standart* [pedagogue: vocational standard]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/) (In Russ.)

*Pedagog professional'nogo obucheniya: Professional'nyj standart* [Pedagogue of vocational education: professional standard]. URL: <http://fgosvo.ru/upload-files/profstandart/01.004.pdf> (In Russ.)

Semenov A.L. *Rezultativnoe obrazovanie rasshirennoj lichnosti v prozrachnom mire na cifrovoj plat-*

*form* [Productive education of extended human in the transparent world on digital platform]. *Gercenovskie chteniya: Psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii* [The Herzen University Conference on Psychology in Education], 2020, vol. 3, pp. 590 – 596. (In Russ.)

Sergeev S.F. *Ergonomika immersivnykh sred: metodologiya, teoriya, praktika* [Ergonomics of immersive environments: methodology, theory, practice]: avtoref. dis. ... dokt. psihol. Nauk. Sankt-Peterburg, 2010, 42 p. (In Russ.)

Sozinov A.A. *Effekt interferentsii i reorganizatsiya pamyati pri nauchanii* [The effect of interference and the reorganization of memory in learning]: PhD dissertation (Psychology). Moscow, 2019, 191 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 04.11.2021; одобрена после рецензирования 26.11.2021; принята к публикации 26.11.2021.*

*The article was submitted 04.11.2021; approved after reviewing 26.11.2021; accepted for publication 26.11.2021*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 137–143. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 137–143.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37:004

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-137-143>

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МАЛОМОБИЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

**Веричева Ольга Николаевна**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [overicheva@yandex.ru](mailto:overicheva@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>

**Киприна Людмила Юрьевна**, кандидат технических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [L\\_kiprina@ksu.edu.ru](mailto:L_kiprina@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0629-7699>

**Аннотация.** В статье раскрыты основные научно-методологические подходы к решению проблемы успешной социализации маломобильных категорий детей и молодежи с использованием информационных образовательных технологий. Обоснованы принципы применения информационных обучающих технологий для проектирования и реализации социально-навигационного контента, направленного на успешную социализацию детей и молодежи в цифровом пространстве. Показана важность создания информационной системы тьюторского сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи. Представлена модель игрового контента социального навигатора, включающая реализацию трехуровневого игрового образовательного пространства: полного, сокращенного и углубленного. Обучающий материал в модели игрового контента социального навигатора предоставлен и адаптирован для маломобильных категорий детей и молодежи в различных видах: рисуночном, числовом, символическом и словесном. По результатам исследования определены функции и содержательные компоненты разработки и реализации модели социально-навигационного устройства.

**Ключевые слова:** информационные образовательные технологии, успешная социализация, маломобильные категории детей и молодежи, социально-навигационные устройства, информационная система тьюторского сопровождения.

**Для цитирования:** Веричева О.Н., Киприна Л.Ю. О научно-методологических подходах к решению проблемы успешной социализации маломобильных категорий детей и молодежи с использованием информационных образовательных технологий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 137–143. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-137-143>

Research Article

## **INFORMATION EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A RESOURCE FOR SUCCESSFUL SOCIALISATION OF LOW-MOBILITY CATEGORIES OF CHILDREN AND YOUTH**

**Olga N. Vericheva**, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [overicheva@yandex.ru](mailto:overicheva@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4870-3886>

**Lyudmila Yu. Kiprina**, Candidate of Technical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [L\\_kiprina@ksu.edu.ru](mailto:L_kiprina@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0629-7699>

**Abstract.** The article reveals the main scientific and methodological approaches to solving the problem of successful socialisation of low-mobility categories of children and youth using information educational technologies. The principles of the application of information training technologies for the design and implementation of social and navigation content aimed at the successful socialisation of children and youth in the digital space are substantiated. The importance of creating an information system of tutor support for low-mobility categories of children and youth is shown. The model of the social navigator game content is presented, which includes the implementation of a three-level game educational space – full, reduced and in-depth. The educational material in the social navigator game content model is provided and adapted for low-mobility categories of children and youth in various forms – pictorial, numerical, symbolic and verbal. According to the results of the study, the functions and content components are determined.

**Keywords:** information educational technologies, successful socialisation, low-mobility categories of children and youth, social navigation devices, information system of tutor support.

*For quoting:* Vericheva O.N., Kiprina L.Yu. Information educational technologies as a resource for successful socialisation of low-mobility categories of children and youth. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 137–143. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-137-143>

### Введение

**И**нтернет становится одним из ведущих средств социализации детей и молодежи. Последнее время в научных исследованиях изучается влияние киберсоциализации на личность ребенка и молодого человека. Психолого-педагогическая наука все чаще обращается к исследованию этого инновационного социально-педагогического феномена.

В соответствии со статистическими данными по итогам Комплексного наблюдения условий жизни населения 95 % детей в возрасте от пятнадцати до восемнадцати лет каждый день выходят в Интернет; не пользуются им только 0,1 % [Федеральная служба 2.7: 1]. В настоящее время можно отметить тенденцию уменьшения количества несовершеннолетних, не владеющих цифровыми компетенциями и не осваивающих Интернет.

Среди детей, пользующихся интернет-пространством: общаются в социальных сетях и поддерживают личные контакты 95,2 %; пользуются электронными библиотеками, виртуальными экскурсиями, энциклопедиями – 65,2 %; скачивают фильмы, музыку, игры – 77,8 %; выполняют оплачиваемую работу – 0,3 % [Федеральная служба 2.6: 1].

С помощью цифровых технологий современный человек ежедневно выходит за пределы физического пространства и, следовательно, из окружения членов семьи. В Интернете, в социальных сетях он находит единомышленников, получает помощь, поддержку, житейский совет и способ улучшения своей жизни, развивает свои социальные компетенции (учится новому способу рисования на графическом планшете, осваивает новый рецепт, собирает по имеющемуся алгоритму новое цифровое устройство и др.). Все эти компетенции человек получает сам из цифровой среды благодаря умению копирования тех действий, которые ему предлагают повторить интернет-наставники (кибер-тьюторы).

Освоение интернет-пространства достигается благодаря имеющимся у ребенка и ежедневно совершенствующимся цифровым компетенциям: в 2018 году у 95,4 % несовершеннолетних от девяти до восемнадцати лет, проживающих в Российской Федерации, полностью сформированы навыки работы с персональным компьютером [Федеральная служба 2.6: 1].

Но «наставничество» в цифровой среде не поддается сейчас социальному контролю, и ряд информационных платформ могут наносить социальную и физиологическую угрозу, деформировать личность молодого человека, который еще не опытен в выборе цифрового контента и только начинает осваивать

цифровые технологии. Более того, велик риск стать кибер-преступником и выполнять задания профессиональных кибер-мошенников (взломы сайтов, уничтожение компьютерного оборудования с помощью «закачки» вирусов, создание помех и вторжение в работу научных конференций, прерывание занятий, которые проводятся с использованием Zoom и др.).

Таким образом, современные тенденции развития цифрового пространства могут, с одной стороны, способствовать успешной социализации ребенка (молодого человека), с другой – приводить к деформациям личности из-за интернет-угроз, изменяющих его сознание, формирующих у него асоциальное, девиантное поведение. Поэтому возникает необходимость в создании социально-навигационных цифровых устройств, защищающих целостность личности ребенка, его жизнь и здоровье.

Исследование влияния цифровых технологий на личность человека проводится в настоящее время рядом ученых: А.А. Ахаян, Э. Гидденс, П.М. Лапчик, Е.С. Полат, М. Пренски, Е.Р. Южанинова, Я. Ван Дейк и др. Влияние информационных технологий на процесс социализации человека исследует Э. Гидденс, в частности, он отмечает, что «социализированное время и пространство “растягиваются” в ходе истории, барьеры времени и пространства разрушаются, потому что ход человеческой деятельности географически расширяется, но координируется во времени» [Giddens: 4].

Интернет влияет на ускорение коммуникации онлайн – с друзьями, родственниками, коллегами. Применяя гаджеты, молодой человек общается в различных климато-географических поясах, данные получает сразу через информационные сервисы [Штейнберга: 175].

Следовательно, информационные технологии создают новые формы общения и отношений с экспертом, наставником или тьютором, когда доступ к ним или возможность уточнить информацию возможны сразу. С помощью информационных технологий возможно *социально-педагогическое сопровождение онлайн*, способствующее успешной социализации молодого человека или ребенка. Такой немедленный доступ к экспертной информации приводит к развитию самостоятельности мышления, пластичности, изменению критичности мышления и профилактирует возможные интернет-угрозы.

Я. Ван Дейк, характеризуя информационные технологии, определил следующие их свойства, влияющие на когнитивные процессы у человека: «Новые медиа используют несколько типов коммуникации: текстовое, аудиовизуальное, графическое, математи-

ческое и логическое. Информационные технологии предоставляют более широкий доступ к самообучению, визуализации, моделированию, интерактивной и «диалоговой» работе с программой. Возникает новая форма создания знания – коллективная мысль (collective intelligence). Но цифровые поколения могут не отличать понятия «знания» и «информации». Человек может потерять умение читать вдумчиво (deep reading) [Штейнберга: 175; Dijk: 5].

Следовательно, социально-педагогическую помощь [Басов, Веричева: 184] в передаче знаний и формировании социальных компетенций может предоставить *кибер-тьютор*, который имеет возможность работать с молодым человеком или ребенком как индивидуально в (индивидуальных чатах), так и в группе (групповые чаты с использованием платформы Zoom и др.).

Анализируя исследования М. Пренски, мы выяснили, что «изобретение компьютерных игр для выполнения учебного задания для изучения дисциплины (либо сложного контента) – возможно. Например, создать игру, где философы обсуждают и выстраивают диалог, и ученикам следует заранее представить, что скажет каждый из оппонентов [Prensky: 6]».

Научная школа Костромского государственного университета уделяет особое внимание исследованию феномена киберсоциализации детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию [Веричева, Самохвалова, Румянцев, Топка, Забелина: 229].

На основании этого у нас возникла идея разработать серию компьютерных социально-навигационных игр, в которых моделируются жизненные ситуации, где дети (молодые люди), имеющие ОВЗ и инвалидность, могут осваивать новую социальную роль для своей успешной социализации.

### Система и принципы социально-навигационного контента

Для реализации задач *социально-педагогической помощи в передаче знаний и формировании социальных компетенций* нами разрабатывается и будет внедрена «специальная информационная система» [Сергунин, Киприна: 38] тьюторского сопровождения (рис. 1).

Информационная система тьюторской социально-педагогической поддержки маломобильных категорий детей и молодежи должна включать следующие подсистемы:

- информационной поддержки тьютора;
- формирования социальных компетенций с использованием игровых технологий;
- администрирование социально-навигационного (игрового) контента;
- администрирование пользователей, включая тьюторов и детей (молодых людей), проходящих адаптацию.

Информационная поддержка тьютора должна предусматривать реализацию следующих функций:

- администрирование пользователей (молодых людей), которым необходима помощь в освоении новых социальных ролей;
- наблюдение за процессом адаптации молодых людей на основе формируемого системой цифрового следа;
- корректировка (при необходимости) стандартной траектории адаптации путем добавления/удаления некоторых элементов социально-навигационного (игрового) контента с учетом особенностей личности ребенка (молодого человека);
- помощь в освоении новых социальных компетенций (посредством индивидуального общения в чате).



Рис. 1. Диаграмма UML-подсистемы информационной системы тьюторского сопровождения

Социально-навигационный контент для успешной социализации детей и молодежи в цифровом пространстве должен быть построен на основании принципов применения обучающих технологий. К ним относятся:

1. *Принцип перцептивности*, гарантирующий, насколько просто и осознанно для наставника (тьютора) и воспитанника (ребенка, молодого человека) будет выполнение основных игровых программ в социально-навигационном континууме.

2. *Принцип результативности* будет актуальным, когда наставники (тьюторы) и воспитанники (дети, молодежь) осваивают функциональность информационно-образовательной модели игры (разработки), показывают, как эффективно они могут освоить включенные в контент игры учебные материалы, выполнять требуемые задачи и достигать конкретных целей. Социально-навигационная технология должна быть адаптирована для конкретной целевой и возрастной группы, например, для подростков и молодежи, воспитывающихся в условиях стационарных учреждений социального обслуживания населения. Содержание социально-навигационной цифровой технологии должно быть представлено в разных формах вывода информации с использованием текста, аудиовизуального, цвето-звукового сопровождения.

3. *Принцип запоминания (memorability)*. От того, как легко соблюдается этого принцип, зависит, насколько быстро воспитанники и наставники (тьюторы) могут воспроизвести заново освоенные компетенции, повторить игровые операции и алгоритмы, запомненные ими в использовании игровых технологий. Этот принцип позволяет воспитанникам быстро возобновить работу с информационной образовательной технологией после длительного перерыва.

4. *Принцип профилактики ошибок*. Во время применения социально-навигационной технологии ее создателями разрабатывается доступный интерфейс, применение которого не приводит пользователя к ошибке.

5. *Принцип рекреации и отдыха*. Пользователю образовательной информационной технологии должно быть комфортно при применении данной технологии. При ее проектировании возможна вариативность цвето-звукового насыщения интерфейса, навигации и дизайна. У наставника (тьютора) и воспитанника (ребенка, молодого человека) должна иметься игровая функция, которая позволяет адаптировать визуальный дизайн информационной технологии под потребности игроков. Следующими дополнительными функциями обучающего контента является персонализация, а также возможность выразить свое удовлетворение или неудовлетворенность социально-навигационной технологией.

*Цель и структура учебно-образовательного модуля социального навигатора*. Соблюдение перечисленных принципов в разработке игровой образовательной модели помогает увеличить потенциал когнитивных способностей ребенка (молодого человека), способствующих его успешной социализации [Веричева: 111]. Имитационное поведение и детская тяга к подражанию успешно социализированным героям игровой обучающей программы позволит ненавязчиво передать успешную модель социализации ребенку или молодому человеку, которая будет образцом его жизнедеятельности, способствовать утверждению и развитию его успешной социальной практики, которая позволит самореализоваться в обществе.

Социально-навигационный контент, способствующий успешному формированию социальных компетенций маломобильных категорий детей и молодежи с использованием информационных технологий, будет разработан в соответствии с подходом Г.К. Селевко с помощью технологии программированного обучения. Сам информационный контент представляет собой модуль, состоящий из цикла компьютерных игр, направленных на формирование и закрепление у воспитанников социальных компетенций, способствующих их успешной социализации. Причем их личностно ориентированное обучение социальным компетенциям возможно с помощью применения цифровых технологий [Якиманская: 29].

Модель игрового контента социального навигатора разработана нами в виде трехуровневого игрового образовательного пространства: полного, сокращенного и углубленного. Учебный материал для формирования социальных компетенций воспитанников подается во всех возможных способах считывания и обработки информации, с использованием художественно-выразительных средств, символов, текстовой графики.

Структура учебно-образовательного модуля социального навигатора состоит из компонентов:

1. Целевой блок учебного материала.
2. Хранилище данных, содержащее цифровые оболочки образовательного контента.
3. Чек-лист реализации целеполагания.
4. Кейсы, нацеленные на усовершенствование социальных компетенций.
5. Социально-диагностический инструментарий, который позволяет определять уровень сформированности социальных компетенций воспитанника до и после прохождения социального навигатора.

Социально-навигационный контент, способствующий успешной социализации маломобильных категорий детей и молодежи с использованием информационных технологий, будет разработан нами с учетом инновационных цифровых образовательных технологий.

Социально-навигационный континуум как информационная технология формирования социальных компетенций маломобильных категорий детей и молодежи может быть реализована в трех моделях:

1. Модель «*Проникающая компьютерная технология обучения социальным компетенциям детей и молодежи*». Она включает компьютерное обучение по отдельным развивающим компьютерным игровым программам, способствующим подготовке воспитанников к самостоятельному проживанию в условиях социальной среды, и содержит разделы для отдельных социально-диагностических и дидактических задач, а также информационную систему тьюторского сопровождения.

2. Модель «*Основная компьютерная технология обучения социальным компетенциям детей и молодежи*». В рамках этой модели разрабатываются микромиры – это особые узкоспециализированные игровые программы, позволяющие создать в рамках компьютерной матрицы специальную реабилитационную среду, в которой моделируются для воспитанника условия, при которых он естественным образом осваивает социальные знания и умения. Игровой контент этой модели адаптируется под индивидуально-личностные потребности воспитанника. Для освоения этой модели увеличивается временной потенциал, так как реабилитационный микромир включает в себя цикл игровых компьютерных программ. Основная компьютерная технология обучения социальным компетенциям детей и молодежи играет ведущую роль в процессе управляемой киберсоциализации.

3. Модель «*Компьютерная обучающая монотехнология*». В этом случае все обучение социальным компетенциям, процесс социально-педагогического сопровождения, диагностика, мониторинг проводятся с помощью цифровых технологий и информационной системы тьюторского сопровождения. В данном случае здесь используются гибридные формы социальной поддержки, в частности, процесс социально-педагогического сопровождения и тьюторской помощи может проходить с применением дистанционного телекоммуникационного программного обеспечения. С помощью игрового контента моделируется интерактивный диалог между тьютором и воспитанником. Здесь с помощью программных продуктов происходит двухстороннее общение между наставником-тьютором и ребенком или молодым человеком. Основными составляющими данной модели являются: индивидуальное общение «наставник (тьютор) – воспитанник», причем наставник может быть виртуальным; интерактивные технологии, которые помогают воспитаннику самостоятельно восстановить, повторить или закрепить знания относительно освоения социальных компетенций.

Целевой компонент и структура учебно-образовательного модуля социального навигатора для маломобильных категорий детей и молодежи получила апробацию на межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Стратегии социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства». Научное собрание проводилось в рамках деловой программы V регионального чемпионата по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс-2021» в Костромской области [Веричева и др.: 192].

Таким образом, решение проблемы формирования социальных компетенций маломобильных категорий детей и молодежи с использованием информационных образовательных технологий возможно с помощью построения социального навигатора как компьютерной технологии обучения. Социально-навигационный континуум включает искусственный интеллект, гибридные формы тьюторского сопровождения, базы данных, содержащие цифровые образовательные среды, модели игровых общественных отношений.

#### Список литературы

- Басов Н.Ф., Веричева О.Н. Социально-педагогическое сопровождение маломобильных категорий детей и молодежи // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 2. С. 184–188.
- Варданян Н.А. Развитие дистанционного обучения в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. URL: <https://dlib.rsl.ru/01003297776> (дата обращения: 10.09.2021).
- Веричева О.Н. Особенности и принципы формирования развивающего реабилитационного пространства для социально-педагогического сопровождения маломобильных категорий детей и молодежи // Казанский педагогический журнал. 2017. № 6 (125). С. 112–118.
- Веричева О.Н., Самохвалова А.Г., Румянцев Ю.В., Топка Н.Б., Забелина О.М. Стратегии социального партнерства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 3, С. 229–232.
- Веричева О.Н., Румянцев Ю.В., Мамонтова Н.И., Смирнова А.А. Стратегии социальной мобильности молодежи с ограниченными возможностями и инвалидностью в сферах образования, здравоохранения, культуры, занятости и трудоустройства // Вестник Костромского государственного университета. Се-

рия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 192–195.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М., 1998. 256 с.

Сергунин А.А., Киприна Л.Ю. Исследование методов управления требованиями стейкхолдеров к программному обеспечению // Технологии и качество. 2020. № 1 (47). С. 37–42.

Федеральная служба государственной статистики. Семья, материнство и детство. 2.7. Распределение детей в возрасте от 15 до 18 лет по частоте и целям использования информационно-телекоммуникационной сети Интернет. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807> (дата обращения: 10.09.2021).

Федеральная служба государственной статистики. Семья, материнство и детство. 2.6. Наличие у детей в возрасте от 9 до 18 лет навыков работы с персональным компьютером. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807> (дата обращения: 10.09.2021).

Штейнберга А. Взаимосвязь когнитивных изменений и информационных технологий в педагогике // Учитель и время. 2020. № 15. С. 174–182. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45644050> (дата обращения: 10.09.2021).

Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 95 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002127963> (дата обращения: 10.09.2021).

Якобони М. Отражаясь в людях: почему мы понимаем друг друга / пер. с англ. Леонида Мотылева. М., 2011. 366 с.

Giddens A. Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age. Stanford: Stanford University Press. 1991. URL: <https://www.jstor.org/stable/591204?origin=crossref> (дата обращения: 10.09.2021).

Dijk J. The Network Society. 3-rd edition, Sage. 2012. URL: <https://uk.sagepub.com> (дата обращения: 10.09.2021).

Preisky M. Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon. MCB University Press. 2001, vol. 9/5. URL: <https://www.emerald.com/insight/content> (дата обращения: 10.09.2021).

### References

Basov N.F., Vericheva O.N. *Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie malomobil'nyh kategorij detej i molodezhi* [Social and pedagogical support of children and youth with limited mobility]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23/2, pp. 184–188. (In Russ.)

Vardanjan N. A. *Razvitie distancionnogo obucheniya v obshheobrazovatel'noj shkole*: dis. ... kand. ped.

nauk [Development of distance learning in secondary schools: dis. ... cand. ped. sciences]. URL: <https://dlib.rsl.ru/01003297776> (access date: 10.09.2021). (In Russ.)

Vericheva O.N. *Osobennosti i principy formirovaniya razvivajushhego reabilitacionnogo prostranstva dlja social'no-pedagogicheskogo soprovozhdenija malomobil'nyh kategorij detej i molodezhi* [Features and principles of the formation of a developing rehabilitation space for social and pedagogical support of children and youth with limited mobility]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan pedagogical journal], 2017, vol. 6 (125), pp. 112–118. (In Russ.)

Vericheva O.N., Samohvalova A.G., Rumjancev Ju.V., Topka N.B., Zabelina O.M. *Strategii social'nogo partnerstva v sferah obrazovaniya, zanjatosti i trudoustrojstva molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja i invalidnost'ju* [Social partnership strategies in the spheres of education, employment and employment of young people with disabilities and disabilities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 25/3, pp. 229–232. (In Russ.)

Vericheva O.N., Rumjancev Ju.V., Mamontova N.I., Smirnova A.A. *Strategii social'noj mobil'nosti molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostjami i invalidnost'ju v sferah obrazovaniya, zdavoohraneniya, kul'tury, zanjatosti i trudoustrojstva* [Strategies for social mobility of young people with disabilities and disabilities in education, health care, culture, employment and employment]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27/2, pp. 192–195. (In Russ.)

Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: uchebnoe posobie* [Modern educational technologies]. Moscow, 1998, 256 p. (In Russ.)

Sergunin A.A., Kiprina L.Ju. *Issledovanie metodov upravleniya trebovanijami stajkholderov k programmnomu obespecheniju* [Study of methods for managing stakeholder software requirements]. *Tehnologii i kachestvo* [Technology and quality], 2020, vol. 1 (47), pp. 37–42. (In Russ.)

*Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki. Sem'ja, materinstvo i detstvo. 2.7. Raspredelenie detej v vozraste ot 15 do 18 let po chastote i celjam ispol'zovanija informacionno-telekommunikacionnoj seti Internet* [Federal State Statistics Service. Family, motherhood and childhood. 2.7. Distribution of children aged 15 to 18 years according to the frequency and purpose of using the information and telecommunications network Internet]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807> (access date: 10.09.2021) (In Russ.)

*Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki. Sem'ja, materinstvo i detstvo. 2.6. Nalichie u detej*

*v vozraste ot 9 do 18 let navykov raboty s personal'nyh komp'juterom* [Federal State Statistics Service. Family, motherhood and childhood. 2.6. The presence of skills in working with a personal computer in children aged 9 to 18 years]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807> (access date: 10.09.2021) (In Russ.)

Shtejnberga A. *Vzaimosvjaz' kognitivnyh izmenenij i informacionnyh tehnologij v pedagogike* [The relationship of cognitive changes and information technology in pedagogy]. *Uchitel' i vremja* [Teacher and time], 2020, vol. 15, pp. 174–182. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45644050> (access date: 10.09.2021). (In Russ.)

Jakimanskaja I.S. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole* [Personality-oriented learning

in a modern school]. Moscow, 1996, 95 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002127963> (access date: 10.09.2021) (In Russ.)

Jakoboni M. *Otrazhajas' v ljudjah: pochemu my ponimaem drug druga*, trans. by Leonid Motylev. Moscow, 2011, 366 p.

*Статья поступила в редакцию 30.09.2021; одобрена после рецензирования 01.11.2021; принята к публикации 03.11.2021.*

*The article was submitted 30.09.2021; approved after reviewing 01.11.2021; accepted for publication 03.11.2021.*



# ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 144–154. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 144–154. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-144-154>

## БЛИЗКИЕ ОТНОШЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ И КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ

**Сапоровская Мария Вячеславовна**, доктор психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [mv\\_saporovskaya@ksu.edu.ru](mailto:mv_saporovskaya@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0852-1949>

**Екимчик Ольга Александровна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6527-0210>

**Опекина Татьяна Петровна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [grigorova.t90@mail.ru](mailto:grigorova.t90@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3373-8269>

**Аннотация.** В статье представлена концептуальная модель близких отношений как специфического и многокомпонентного феномена в жизненном пространстве современности. На основе анализа источников и переосмысления полученных ранее данных близкие отношения рассмотрены как вид межличностных отношений, значимые, избирательные взаимосвязи людей, направленные на удовлетворение их потребности в любви и принадлежности, основанные на affiliативных чувствах и привязанности. Близость в отношениях определены как структурное свойство диады, включающее силу, частоту, психологическую дистанцию, разнообразие взаимосвязей, существующих между людьми. Отмечено, что важным для понимания сущности близких отношений является их заданность социальными ролями. Реципрокные роли, например родителя и ребенка, мужа и жены, задают исходную принадлежность этих отношений к категории близких, но не гарантируют присутствие в них близости как качественной характеристики. Выделены инвариативные (привязанность партнеров друг другу, эмоциональные переживания, психологическая дистанция; ценностно-смысловое единство; вовлеченность) категориальные признаки близких отношений. Описаны вариативные признаки, характеризующие их основные типы (романтические, супружеские, дружеские, любовные, родственные). Отмечено, что динамика, обусловленная совокупностью факторов, определяет разновидность близких отношений – дисфункциональные и функциональные. Осмыслены ограничения и перспективны дальнейших разработок в данной предметной области.

**Ключевые слова:** близкие отношения, близость, привязанность, динамика отношений, типология отношений, стрессы отношений, «новая» функциональность / дисфункциональность

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Государственного задания FZEW-2020-0005

**Для цитирования:** Сапоровская М.В., Екимчик О.А., Опекина Т.П. Близкие отношения: теоретический обзор исследований и концептуализация модели // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 144–154. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-144-154>

Research Article

## CLOSE RELATIONSHIP: A THEORETICAL SURVEY OF RESEARCH AND CONCEPTUALISATION OF THE MODEL

**Mariya V. Saporovskaya**, Doctor of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [mv\\_saporovskaya@ksu.edu.ru](mailto:mv_saporovskaya@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0852-1949>

**Olga A. Ekimchik**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6527-0210>

**Tatyana P. Opekina**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [grigorova.t90@mail.ru](mailto:grigorova.t90@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3373-8269>

**Abstract.** The article presents a conceptual model of close relationships. Close relationships are a specific and multicomponent phenomenon in the living space of modernity. On the basis of the analysis of sources and rethinking of the data obtained earlier, close relationships are considered as a type of interpersonal relations. It is a meaningful, selective relationship

of people aimed at satisfying their need for love and belonging, based on affiliative feelings and attachment. Closeness in relationships is defined as a structural property of the dyad, including the strength, frequency, psychological distance, the variety of interrelationships that exist between people. It is noted that close relationships are set by social roles. Reciprocal roles, for example, parent and child, husband and wife set the initial belonging of these relationships to the category of close, but do not guarantee the presence in them of intimacy as a qualitative characteristic. The invariant (partners' attachment to each other, emotional experiences, psychological distance; value-semantic unity; involvement) categorical attributes of close relationships were identified. The variation signs characterising their main types (romantic, marital, friendship, love, kinship) are described. It is noted that the dynamics conditioned by the totality of factors determines the variety of close relationships – dysfunctional and functional. We understood the limitations and prospects for further developments in this area.

**Keywords:** close relationships, intimacy, affection, relationship dynamics, relationship typology, relationship stresses, “new” functionality or dysfunctionality

**Acknowledgments.** The study was carried out with the financial support of the State Task FZEW-2020-0005

**For citation:** Saporovskaya M.V., Ekimchik O.A., Opekina T.P. Close relationship: a theoretical survey of research and conceptualisation of the model. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 144–154. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-144-154>

Одной из актуальных задач современной науки становится понимание системных изменений в развитии близких отношений человека, включая современную семью и брак. Важной ролью близких отношений и семьи является их вклад в развитие подрастающего поколения, от успеха которого зависит благополучие российского общества. Следует признать, что условием развития и социализации нового поколения – поколения Z – является технологическая среда. Перенасыщенность информационной среды влияет на близкие отношения человека, делая его самого уязвимым к информационным воздействиям, что следует рассматривать как негативный фактор современного общества. Деструктивным последствием цифровизации повседневности является нарушение коммуникативных процессов, снижение у молодых людей эмоционального интеллекта, эмпатии, которые обеспечивают построение близких отношений (романтических, супружеских, детско-родительских, сиблинговых, межпоколенных). Является ли другой человек и близкие отношения необходимым и самым эффективным условием развития и социализации человека? Нужен ли современному человеку человек? Ответ на эти вопросы, к сожалению, не так очевиден, как ранее. Известно, что высокой ценой глобализации становится одиночество, которое является одной из главных причин суицидов среди детей, подростков и взрослых. Тесно связаны с переживанием одиночества два вида близких отношений – романтические и супружеские. Традиционно романтические отношения понимают как высоко избирательные и относительно устойчивые отношения между мужчиной и женщиной, основанные на сильных положительных эмоциях, физиологически обусловленные сексуальными потребностями и выражающиеся в стремлении каждого из партнеров быть уверенным во взаимности чувств. Изоляция (одиночество) является результатом неблагоприятного преодоления кризиса ранней зрелости (20–25 лет). В этом возрасте

наиболее обострена потребность в поиске романтического партнера и построении стабильных интимных отношений. Соответственно, отсутствие таких отношений или их неудовлетворяющее качество могут усиливать одиночество и фрустрировать человека [Эриксон: 273].

Близкие отношения, в первую очередь семейные, должны способствовать психологической защите и поддержке человека в условиях высоких социокультурных требований, помогать противостоять социальным рискам. Однако семья как социальный институт переживает глубокий кризис, а близкие отношения отличаются все большей «хрупкостью» и уязвимостью. Постепенная утрата лидирующих позиций семьи в процессе социализации детей сопровождается переориентацией людей с ценностей семьи на внесемейные ценности, индивидуальные достижения. Вспышка коронавирусной инфекции COVID19 предъявила особые требования к людям: изолировать себя дома, чтобы не соприкоснуться с инфекцией. Самоизоляция и вынужденная разлука близких людей стали серьезной проверкой качества близких отношений, которые, как показала ситуация пандемии, могут быть важным ресурсом или «антиресурсом» человека [Крюкова, Екимчик, Опекина, Шипова: 125].

Уязвимость близких отношений при их высокой значимости в жизни человека приводит к необходимости изучения и описания механизмов их конструктивизации, ресурсов развития, стратегий эффективного совладания с возникающими трудностями.

#### **Обзор теорий и подходов к изучению близких отношений**

Проблема близких отношений и их роль в психическом развитии человека впервые обозначена в работах психоаналитиков: объектные отношения между матерью и ребенком [Кляйн: 127], брачные отношения мужчины и женщины [Юнг: 214], умение установить интимность и разделить идентичность с партнером [Эриксон: 201], любовь в отношениях мужчины

и женщины, невротическая любовь [Хорни: 126; Фромм: 73]. В рамках психоанализа работал Дж. Боулби, автор теории привязанности, которая до настоящего момента остается одной из ведущих теорий, объясняющих близкие отношения между родителем (взрослым) и ребенком, между взрослыми людьми в гетеро-, гомосексуальной диаде [Боулби: 237].

Обзор современных исследований позволяет отметить две основные стратегии изучения близких отношений. Для первой характерна фокусировка внимания на субъекте и его переживаниях влюбленности, любви, привязанности [Sternberg: 127; Li: 53; Shaver: 269; Hazan: 518 и др.], ревности [Екимчик: 178; Нурка: 340], измены [Шипова: 78–85], стресса и совладания [Крюкова, Екимчик, Опекина: 75–92] в контексте отношений.

Другая стратегия ориентирована на сами отношения, их структуру и факторы развития. Так, например, эволюционная теория отношений [Kenrick, Neuberg, White: 28], согласно которой различные виды близких отношений возникли под влиянием множества когнитивных и эмоциональных механизмов для решения давно повторяющихся проблем, с которыми сталкивались наши предки. Различные отношения – романтические, родительские, дружеские, знакомства – различаются по угрозам и возможностям, которые они предоставляют.

Ряд исследований строится на изучении близких отношений сквозь призму теории *привязанности* [Shaver: 269, Bretherton, Munholland: 124; Mikulincer: 35, 53–152 и др.]. Суть подхода состоит в том, что в основе близких отношений лежат три базовых потребности и системы поведения, на них основанные: привязанность, секс и забота. При этом привязанность является ведущей. Ощущение безопасности запускает ментальные представления и социальные мотивы поведения человека в близких отношениях [Shaver, Mikulincer: 141–152]. Анализируются сочетания привязанностей партнеров друг другу и их диадические эффекты [Zeifman, Hazan: 438], а также влияние привязанности на процессы в отношениях [Bretherton, Munholland: 115–118].

Особый интерес представляет *теория взаимозависимости*, объясняющая причины и следствия взаимоотношений. Взаимозависимость в отношениях предполагает, что изменение состояния субъекта вызывает изменение состояния у его партнера. Влияние друг на друга партнеров с течением времени расширяется, происходит включение другого в свою Я-концепцию [Aron, Smollan: 573–587]. Близкие отношения являются центром повседневной жизни человека. При этом в изучении близких отношений важен контекст. В основе взаимозависимости партнеров лежит их взаимовлияние и взаимодействие в ситуационном контексте [Aragia: 25]

Представляет интерес *модель самораспространения*, которая основана на двух ключевых принципах: 1. У людей есть основная мотивация своей потенциальной эффективности. 2. Люди часто достигают саморасширения через близкие отношения, которые позволяют «включить» другого в себя [Aron: 90–105].

*Теория приверженности* делает акцент на мотивации поведения в отношениях. Приверженность предполагает следующие компоненты: заботу о будущем, заботу о стабильности и желание продолжить отношения. Большая приверженность в отношениях смягчает потенциально негативные эмоции и деструктивное поведение, которое может возникать в ситуациях, угрожающих отношениям. На поведение партнеров влияют не только их собственные мотивационные и эмоциональные состояния, но и реакции партнеров [Aragia, Agnew: 1190–1203].

В представленных теориях предприняты попытки объяснить структуру, механизмы и видовое разнообразие близких отношений. Однако они мало ориентированы на динамику отношений, что остается одной из наименее изученных областей в этом предметном поле.

Между тем есть несколько моделей отношений, описывающих их развитие. Так, *равновесная модель* отношений предполагает, что снижение удовлетворенности и приверженности в отношениях по сравнению с референтной точкой мотивирует у партнеров мысли и запускает поведение, снижающее угрозу для отношений, направленное на поддержку желаемого настроения [Murray, Holmes, Griffin, Derrick: 93–113]. *Теория самоопределения* как функциональная теория близких отношений анализирует механизмы их развития [Guariga, Patrick: 201–209]. Как основа развития отношений рассматривается *доверие* (импульсивное и рефлексивное) [Murray, Gomillion и др.: 305–304]. В метааналитическом обзоре по динамике отношений и траекториям их развития обозначен пробел в исследованиях трансформации знакомства в партнерство [Eastwick, Finkelb, Simpson: 1–28].

Есть ряд довольно разрозненных исследований, направленных на изучение факторов качества и развития отношений. Например, одним из факторов удовлетворенности отношениями рассматривается психологическая гибкость [Twiselton и др.: 880–906]. В качестве важного условия успешности отношений изучается соотношение идеального представления об отношениях и их реального воплощения [Fletcher: 102–105]. Исследуется влияние эмпатии и эмпатической точности в близких отношениях на удовлетворенность партнеров [Ickes, Hodges: 348–373].

Преданность, сексуальность и страсть, совладающее поведение (в том числе и диадическое) в отношениях у людей с разными стилями привязанности также исследуются как предикторы отношений и их

развития [Shever, M. Miculincer: 154; Li, Chan: 54 и др.]. Как уже отмечалось, цифровизация повседневности оказывает влияние на близкие отношения, появляются новые аспекты исследований: виртуальные знакомства и отношения; отношения на расстоянии; фаббинг и т. д. [Koike, Loughnan: e12603].

В отечественной науке психология отношений – одна из ведущих теоретических концепций в изучении личности. Однако реальное использование данного термина ограничено рамками всего лишь двух важных, но не всеохватывающих проблем социальной психологии – межличностных и межгрупповых отношений, которые противопоставляются друг другу по категориальным признакам. Так, например, категория межличностных отношений в социальной психологии является одной из наиболее изученных как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне. Однако эти отношения трактуются то как деловые, симпатии и любви или только симпатии, то как противопоставленные межгрупповым или производственным, экономическим и правовым отношениям, как оценочные и действенные, но лишённые когнитивной основы или, что бывает чаще всего, как противопоставленные безличным общественным отношениям.

Конечно, основным компонентом межличностных отношений является эмоциональная составляющая. Близкие отношения, безусловно, относятся к межличностным отношениям, но не все межличностные отношения являются близкими. Это логически приводит к необходимости выделения категориальных признаков близких отношений как особого социально-психологического феномена.

Уже есть ряд отечественных исследований, направленных на изучение феноменов близких отношений, а именно: привязанности и ее особенностей у взрослых людей [Екимчик, Опекина (Григорова): 144–150; Казанцева: 47–56], одиночества в романтических и супружеских отношениях [Крюкова, Екимчик, Опекина: 19–25], измены и ревности [Шипова: 17–19], когнитивные искажения и романтические сценарии [Румянцова: 353], фаббинг в близких отношениях [Крюкова, Екимчик: 61–76]. Более распространены исследования супружеских и детско-родительских, сиблинговых отношений, которые по формальным признакам относятся к близким, но не всегда таковыми являются в реальности.

Следует признать, что проблема близких отношений в современной науке ни с методологической, ни с методической стороны не является достаточно разработанной, что, с одной стороны, обусловлено сложной историей развития этой проблематики психологии, а с другой стороны, обеспечивает актуальность любого научного исследования, позволяющего снизить остроту противоречий в этом предметном поле.

*Научная проблема* исследования состоит в разработке модели близких отношений (структуры, категориальных признаков, классификации, динамики, эмпирических референтов и др.) как специфического и многокомпонентного феномена в жизненном пространстве современности.

*Цель* теоретического исследования состоит в комплексном теоретико-аналитическом исследовании феномена близких отношений, включающем разработку ее априорной модели. *Предмет* исследования – основные параметры модели близких отношений (структура, категориальные признаки, классификация, динамика).

Методологическую основу исследования составляет полипарадигмальный подход, интегрирующий системный, субъектный, социокультурный подходы и принцип контекстуализации. Методы исследования включают методы теоретического анализа, синтеза и моделирования. Совокупность категориальных признаков отношений выступает основанием для изучения социально-психологического содержания, динамики, факторов, функций и классификации близких отношений.

На основе теоретического анализа имеющихся исследований и обобщения эмпирических работ научного коллектива была построена модель близких отношений (рис. 1).

В рамках данной модели близкие отношения определяются как *вид межличностных отношений, как значимые, избирательные взаимосвязи субъектов, направленные на удовлетворение потребности в любви и принадлежности, основанные на аффилиативных чувствах и привязанности к партнеру, характеризующиеся интимностью, неформальностью, значимостью, долговременностью существования, эмоциональной глубиной*. Ключевой категорией является близость как структурное свойство диады, характеризующее силу, частоту, разнообразие взаимосвязей, существующих между двумя людьми [Eastwick et al.: 5], психологическую дистанцию [Куликов: 108].

**Инвариантными категориальными признаками** близких отношений являются:

- привязанность партнеров;
- эмоции и чувства (эмоциональная составляющая);
- психологическая дистанция;
- ценностно-смысловое единство;
- вовлеченность.

*Отношения привязанности* – это межличностные отношения, в которых эмоциональная безопасность одного человека зависит от чуткого, отзывчивого ухода и поддержки другого [Schachner et al.: 145]. Поведенческая система привязанности включает в себя поиск близости с *Другим*, которая обеспечивает субъективное ощущение безопасности. По Дж. Боулби, активация и функционирование системы привязан-



Рис. 1. Модель близких отношений

ности обеспечивает близость и поддержку, которые укрепляют отношения, восстанавливают чувство безопасности у партнеров, помогают поддерживать эмоциональное равновесие, устойчивость к стрессу [Булби: 223]. В отношениях привязанности взрослых выделяют следующие стили: тревожная привязанность; избегающая привязанность; надежная (безопасная) привязанность. Выделяют следующие характеристики базовой модели безопасного поведения в отношениях привязанности взрослых: 1. Доступность (надежное присутствие и поддержка); 2. Невмешательство (свобода в исследовании окружающего мира); 3. Поощрение. Надежная привязанность связана с положительными убеждениями о парных отношениях, формированием более стабильных отношений в диаде и удовлетворенности от них [Mikulincer, Florian: 425]. Ряд исследований посвящены тревожному и избегающему стилям привязанности и их влиянию на качество отношений и субъективное благополучие человека в них [Mikulincer, Shaver: 75–91]. Эмоциональная составляющая отношений находит свое отражение в потребности человека в установлении отношений, их субъективной значимости, палитре чувств и эмоциональных состояний, возникающих у партнеров в отношениях. Эмоциональная составляющая близких отношений очень редко изучается как самостоятельная проблема. Необходимо отметить, что в большинстве исследований эмоциональный спектр близких отношений изучается в связи со стилями привязанности партнеров. Установлено, что партнеры с избегающей привязанностью склонны к подавлению эмоций и отказу разделить

их с партнером. Партнеры с тревожной привязанностью сообщают о меньшем благополучии, большем напряжении, стрессе в связи с недостаточным чувством безопасности, испытывают меньше удовольствия от секса [Li, Chan: 410].

*Психологическая дистанция* характеризуется либо стремлением к сближению, заинтересованностью, желанием обратить на себя внимание, понравиться, уступчивостью, либо стремлением возвыситься над другим, бездействием и разрывом отношений. Кроме того, дистанция включает в себя и открытость / закрытость отношениям [Куликов: 107–113].

*Ценностно-смысловое единство* является важной характеристикой близких отношений. Другой выступает как ценность в отношениях любви. Любовь человека к человеку, по С.Л. Рубинштейну, является ключевым объяснительным принципом морали и этики [Рубинштейн: 97]. Общие ценности являются мотивацией для поддержания близких отношений [Auger et al.: 745]. Согласованность ценностей важна для брачной совместимости. При этом проблема ценностно-смыслового единства в близких отношениях еще недостаточно разработана и является перспективной. Наличие убеждений о том, что в отношениях не должно быть разногласий, снижает удовлетворенность отношениями [Zagefka, Bahul: 157].

*Вовлеченность* в отношения способствует формированию групповой идентичности, чувству «Мы» в отношениях у партнеров, отражает установки человека на принадлежность к диаде. Отношения, с которыми человек идентифицирует себя, являются более

устойчивыми к внешним влияниям и краткосрочным негативным воздействиям [Auger et al.: 747].

Выделенные категориальные признаки близких отношений присущи в разной степени всем их типам. Каждый из типов близких отношений обладает специфичными для него характеристиками, для анализа которых необходимо описать их классификацию.

Выделение *типов* близких отношений важно начать с дифференциации субъективно близких и объективно близких отношений. Последние определяют диады, в которых на протяжении всей их длительности отсутствуют близость как качественная характеристика отношений (например, фиктивные супруги; кровные родственники, не поддерживающие контакт и т. д.). В данной модели мы рассматриваем субъективно близкие отношения, воспринимаемые партнерами как таковые, а также содержащие категориальные признаки близких отношений. Однако с точки зрения эмпирического исследования мы понимаем серьезность ограничений, связанных с разделением субъективно и объективно близких, например супружеских или детско-родительских, отношений.

Бликие отношения – это родовое понятие для партнерских (романтических, супружеских, дружеских; любовных) и родственных (детско-родительских, сиблинговых и пр.) отношений.

*Романтические отношения* – это высокоизбирательные и относительно устойчивые отношения между партнерами, основанные на сильных положительных эмоциях, физиологически обусловленные сексуальными потребностями и выражающиеся в стремлении каждого из партнеров быть уверенным во взаимности чувств [Бочавер: 3; Екимчик, Григорова, Смирнова: 144]. В качестве основных признаков данного типа отношений мы предлагаем выделять *сексуальное влечение* партнеров друг к другу, их *влюбленность*, взаимную *идеализацию*. В психологической литературе принято отмечать высокую значимость сексуального притяжения партнеров и связанную с ним сильную аффективную составляющую отношений, в том числе в результате бессознательных процессов, связанных с идеализацией – искажением реального образа партнера [Юнг: 210–212; Эйдемиллер: 211 и др.].

*Супружеские отношения*, на наш взгляд, обладают такими специфическими признаками, как *ответственность*, *сексуальное влечение*, *совместная деятельность*, *поддержка*, *общность семейного пространства*. В данном типе отношений сохраняется, как и в романтических, сексуальное влечение и близость. Но в тоже время супружеству свойственно установление зрелой привязанности, образ партнера становится более реалистичным. Появляется совместная деятельность (в том числе быт), что формирует ответственность партнеров за ее результат,

а также за выполнение супружеских обязательств, договоренностей. Также в супружеских отношениях супруги могут удовлетворять свои потребности в поддержке, заботе.

*Дружеские отношения* – это вид межличностных взаимодействий, характеризующихся высокой самооценностью, взаимопониманием, бескорыстностью, глубиной и интимностью, избирательностью и взаимной симпатией [Кон: 117]. Дружба представляет собой отношения между людьми, включающие в себя взаимную привязанность, духовную близость, общность интересов, симпатию [Кон: 130; Мохова: 7].

*Отношения любовников* представляют собой отдельный вид партнерских (субъективно-близких) отношений. Так же как и романтические отношения, они характеризуется *сексуальным влечением* партнеров друг к другу, их *влюбленностью* и *взаимной идеализацией*. Однако в этих отношениях, как правило, нет ориентации на общее совместное будущее, есть понимание *«временной близости»*. С точки зрения теории социального обмена возникновение таких отношений параллельно супружеским отношениям может быть связано с неудовлетворенностью каких-либо потребностей в основном партнерстве [Nomans: 23]. Данные отношения остаются как в житейском, так и научном смысле достаточно закрытыми для наблюдения и изучения, поэтому в психологической литературе описания их специфики пока достаточно мало. *Крово-родственные и родственные отношения* (детско-родительские, сиблинговые и иные) в первую очередь характеризуются *заданностью реципрокными ролями*, отношениями *доминирования-подчинения*. В отличие от субъективно близких отношений, в основе которых лежит процесс и результат выбора партнера, кровно-родственные отношения не предполагают такого выбора («родителей не выбирают»). Отсутствует исходное равенство партнеров в субъективно близких отношениях – как в создании, так и их динамике. Например, в детско-родительских отношениях исходно предполагают систему доминирования-подчинения. Разная природа родительской и детской любви, возрастное, психологическое, социальное неравенство партнеров; нормы, распределения ответственности и власти между ними [Сатир: 153–162].

#### ***К вопросу о динамике близких отношений***

В ходе своего развития близкие отношения претерпевают изменения. Само понимание феномена «динамика отношений» в психологии по-прежнему неоднозначно. Так, динамика отношений рассматривается как в онтогенетическом аспекте (возникновение и развитие их в ходе жизни человека, начиная от самых ранних), так и в функциональном (развитие диадических отношений с конкретным партнером), в том числе – как человек, пара или контекст (ситуа-

ция) укрепляют или разрушают отношения [Екимчик, Смирнова, Григорова: 144–150].

В контексте близких отношений логично рассматривать феномены динамики малых групп (конкуренцию, лидерство, конфликты, роли и др.), возникающие в результате интенсивно протекающих внутренних диадических процессов взаимодействия и взаимовлияния (см.: [Самойлова: 36]). Динамическими процессами можно назвать проявления сценарных паттернов, «игр» как действия бессознательных механизмов самих партнеров, в том числе проекций на партнера особенностей ранних отношений [Берн: 112–115].

В зарубежных исследованиях 1960-х и 1970-х годов представлен ряд моделей, предполагающих, что изменения в отношениях отражают нормативный ряд этапов, или фильтров. Например, одна модель развития отношений предполагает, что партнеры проходят этапы нарастающей взаимозависимости, когда они узнают друг друга, взаимодействуют и в конечном итоге формируют отношения, характеризующиеся идентичностью на уровне пары [Levinger, Snoek: 146]. Другая модель развития отношений предполагает, что пары проходят через ряд стадий как при начале отношений (например, инициирование, затем установление связей), так и при прекращении отношений (например, дифференциация, затем застой и прекращение) [Knapp et al.: 71]. Переходы между этапами, как правило, отмечаются поворотными моментами, кризисами [Loving et al.: 196] или жизненными событиями, которые меняют отношения, такими как переход к родительству [Rholes et al.: 573]. Следует отметить, что основные этапы, кризисы и ключевые события, а также соответствующие этапам изменения в отношениях, в том числе их завершение и разрыв, описаны далеко не для всех типов близких отношений. Главным образом это рассматривается в контексте романтических и супружеских отношений.

Ряд моделей сфокусированы на том, как в конкретных отношениях возникают «приливы» и «отливы» [Finke, Simpson, Eastwick: 394–397]. Теоретики привязанности предполагают, что значимость сексуального влечения в паре, особенно важная на ранних стадиях отношений, сменяется развитием привязанности, заботы и поддержки, которые приобретают большее значение после стабилизации отношений [Zeifman, Hazan: 464]. Также подтверждается факт изменения у партнеров внутренних рабочих моделей привязанности: события, которые вызывают чувство большей безопасности привязанности, приводят к изменениям в моделях привязанности к конкретным партнерам (например, ожидания того, что партнер надежен), что может изменить глобальные модели привязанности (например, ожи-

дания того, что люди в целом надежны) [Bretherton, Munholland: 117–120; Fraley: 75; Pierce, Lydon: 613].

В своем исследовании под динамикой близких отношений мы понимаем специфические изменения их основных категориальных признаков, приводящие к укреплению отношений, их функционированию и продуктивности либо к нарастанию дисфункциональности, дестабилизации, стагнации или разрыву.

На наш взгляд, близкие отношения (романтические, супружеские, детско-родительские, дружеские) могут развиваться в соответствие со следующими вариантами динамики:

1. *Конструктивная динамика.* Для данного типа развития отношений характерно формирование устойчивой привязанности партнеров, стабильная функциональность отношений – возможность партнеров удовлетворять в них свои базисные потребности. Данная динамика приводит к возникновению привязанности, психологической близости, ценностно-смыслового единства и вовлеченности партнеров в отношения. Для каждого типа близких отношений при конструктивной динамике свойственны высокий уровень проявления основных содержательных характеристик, описанных выше. Что, однако, не исключает периоды «приливов» и «отливов» (например, эмоциональное сближение и отдаление партнеров и т. д.), конфликты между ними. Важно то, что сохраняется функциональность отношений.

Отдельно мы выделяем понятие *благополучного распада*, завершения отношений как осознанного их прекращения партнерами в связи с угасанием привязанности, невозможностью их дальнейшего развития либо же их переходом в другой тип отношений. При этом партнеры остаются способны сохранять свою автономию, продолжать обыденную жизнь, интегрируя опыт отношений, формируя четкий последовательный нарратив, встраивая его в общую историю своего жизненного пути. Партнеры в данном случае способны оставаться дружелюбными и благодарными друг другу, а их переживание утраты отношений менее стрессогенно.

2. *Стагнация* (вынужденное сохранение) и *формализация* отношений при постепенной утрате их категориальных признаков. Для данного типа динамики характерно «фасадное» функционирование отношений, тогда как большинство потребностей партнеров либо остаются хронически неудовлетворенными, либо находят удовлетворение за пределами отношений. Так в романтических отношениях при данном типе динамики исчезает сексуальное влечение партнеров, влюбленность, идеализация друг друга при сохранении формального статуса пары. Из супружеских отношений уходит ответственность партнеров, сексуальная близость, совместная деятельность, в том числе бытовая, взаимная поддержка. Кровно-

родственные отношения в их стагнации сохраняют свою заданность при угасании поддержки и общения, меняются ролевые особенности взаимодействия партнеров, происходит отчуждение. Дружеские отношения при их стагнации также сталкиваются с угасанием поддержки, общих интересов партнеров, возникновением неравенства. В основе данного типа динамики могут лежать угасание привязанности партнеров, отчуждение, прошлые конфликты, коммуникативные трудности и т. д., что приводит к постепенной потере функциональности отношений. Данная динамика является, безусловно, негативной.

3. *Деструктивная динамика.* Для данного типа динамики характерно нарастание критической дисфункциональности отношений, что угрожает их стабильности либо приводит к распаду, а также психологическому неблагополучию партнеров. Близкие отношения, подверженные деструктивной динамике, в отличие от стагнации, теряют не только активность и продуктивность, но и жизнеспособность. В самих близких отношениях, развивающихся деструктивно, зачатую присутствуют высокая конфликтность, агрессия и бытовое насилие, межличностная зависимость партнеров. Итогом данной динамики становится высоко стрессогенный для партнеров, нередко односторонний разрыв отношений, а также череда болезненных расставаний-воссоединений.

Следует отметить, для всех видов близких отношений существуют общие признаки функциональности (например, положительная динамика, сопровождающаяся взаимной удовлетворенностью, укреплением системы поддерживающих отношений, диадический стресс и копинг) и дисфункциональности (нивелирование близости, доверия, усиление отчужденности, хронический конфликт, низкая стрессоустойчивость). Однако каждый вид близких отношений наряду с общими признаками обладает рядом специфических признаков. Так, например, в романтических отношениях в качестве признаков их дисфункциональности может выступать ненормативная зависимость, снижение сексуального влечения, измена, обида, скука, отчужденность. Специфическими признаками дисфункциональности детско-родительских отношений является искаженное представление родителей и детей друг о друге; конфликтная сепарация взрослых детей от родителей, деструктивный конфликт.

Важной проблемой является профилактика и коррекция деструктивной динамики и стагнации близких отношений, а также выявление факторов, способствующих их конструктивному развитию.

### Выводы

На основе теоретического анализа источников по проблеме исследования, переосмысления и переинтерпретации полученных нами ранее данных разработана модель близких отношений как соци-

ального и психологического механизма развития и укрепления психологического благополучия и психологической устойчивости человека и группы в условиях изменяющегося социокультурного контекста.

Близкие отношения – это родовое понятие, которое включает в себя романтические (партнерские), супружеские, детско-родительские, родственные, дружеские отношения. Близость в отношениях (что, собственно, и делает отношения субъективно близкими) является структурным свойством диады, включающим силу, частоту, психологическую дистанцию, разнообразие взаимосвязей, существующих между двумя. Рассматривая близкие отношения как разновидность межличностных отношений, выделены инвариативные и вариативные (применительно к разным типам) категориальные признаки. Так, среди инвариативных признаков привязанность партнеров друг другу рассматривается как ключевая базовая характеристика, определяющая качество отношений, их функциональность или дисфункциональность.

Важным для понимания сущности близких отношений является их заданность социальными ролями. Реципрокные роли, например родителя и ребенка, мужа и жены, задают исходную принадлежность этих отношений к категории близких, но не гарантируют присутствие в них близости.

Полученные исследователями данные позволяют заявить о феномене «новой» функциональности / дисфункциональности (фаббинг, виртуальные измены и т. д.). Однако исследования в этом направлении только начаты и нуждаются в дальнейших активных разработках.

Авторы понимают исходные ограничения любых априорных моделей, в том числе представленной в статье модели близких отношений. Однако созданием модели разработки в этой области не ограничиваются, они лишь являются основой для организации и проведения эмпирической верификации всех представленных элементов теоретической модели близких отношений.

### Список литературы

- Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М., 2018. 560 с.
- Боулби Д.* Привязанность. М., 2003. 447 с.
- Бочавер К.А.* Романтические отношения в юношеском возрасте (представления о преодолении трудностей): автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 2012. 26 с.
- Екимчик О.А., Григорова Т.П., Смирнова Н.С.* Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19, № 3. С. 144–150.



- Екимчик О.А. Психологические аспекты любви у взрослых // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. Т. 15, № 2. С. 176–180.
- Казанцева Т. В. Социально-психологические детерминанты межличностной привязанности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011. 25 с.
- Кляйн М. Любовь, вина и репарация. Ижевск, 2007. Т. 2. 386 с.
- Кон И.С. Дружба: этико-психологический очерк. СПб., 2005. 330 с.
- Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. Фаббинг как угроза благополучию близких отношений // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27, № 3. С. 61–76.
- Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Опекина Т.П. Психология совладания с трудностями в близких (межличностных) отношениях. Кострома, 2020. 340 с.
- Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Опекина Т.П., Шинова Н.С. Стресс и совладание в семье в период самоизоляции во время пандемии COVID-19 // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 4. С. 120–134.
- Куликов Л.В. Общенаучные категории в отечественной психологии. СПб., 2013. 176 с.
- Мохова Е.Е. Возрастная динамика представлений о дружбе и дружбе в младшем школьном возрасте: автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 2004. 25 с.
- Психология малой группы: структура, динамика, организация: сб. науч. трудов / сост. и ред. И.Г. Самойлова. Кострома, 2011. 368 с.
- Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. М., 1997. 197 с.
- Румянцова Д.А. Когнитивные искажения в партнерских гетеросексуальных отношениях: постановка проблемы // Ступени роста – 2019: тезисы 71-й межрегионал. науч.-практ. конф. молодых ученых. Кострома, 2019. С. 353–354.
- Сатир В. Психотерапия семьи / пер. с англ. И. Авидон, О. Исаковой. СПб., 2000. 254 с.
- Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994. 635 с.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М., 1993. 480 с.
- Шинова Н.С. Совладание с переживанием измены в близких отношениях: автореф. ... дис. канд. психол. наук. Кострома, 2014. 25 с.
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999. 368 с.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. 344 с.
- Юнг К.Г. Брак как психологическое отношение // Конфликты детской души. М., 1995. С. 209–225.
- Aron A., Aron E.N. and Smollan D. The inclusion of the other in the scale “I” and the structure of interpersonal closeness. Journal of Personality and Social Psychology, 1992, vol. 63, pp. 596–612.
- Aron A., Lewandowski G.W., Mashek D., Aron E.N. The Self-Expansion Model of Motivation and Cognition in Close Relationships. The Oxford Handbook of Close Relationships; Edited by J. Simpson, L. Campbell. New York, 2013, pp. 90–105.
- Arriaga X.B., Agnew C.R. Being Committed: Affective, Cognitive, and Conative Components of Relationship Commitment. Personality and Social Psychology Bulletin, 2001, vol. 27 (9), pp. 1190–1203.
- Arriaga X.B. An interdependence theory analysis of close relationships. Oxford Handbook of Close Relationships, ed. by J.A. Simpson, L. Campbell, 2013, pp. 39–65.
- Auger E., Menzies-Toman D., Lydon J.E. Daily Experiences and Relationship Well-Being: The Paradoxical Effects of Relationship Identification. J Pers, 2017, vol. 85, pp. 741–752.
- Bretherton I., Munholland K.A. Internal working models in attachment relationships: elaborating a central construct in attachment theory. Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications, ed. by J Cassidy, P.R. Shaver. New York, 2008, pp. 102–127.
- Carswell K.L., Impett E.A. What fuels passion? An integrative review of competing theories of romantic passion. Social and Personality Psychology Compass, 2021, vol. 15 (8), pp. 12629.
- Eastwick P.W., Finkel E.J., Simpson J.A. Relationship Trajectories: A Meta-Theoretical Framework and Theoretical Applications. Psychological Inquiry, 2019, vol. 30 (1), pp. 1–28.
- Finke E.J., Simpson J.A., Eastwick P.W. The Psychology of Close Relationships: Fourteen Core Principles. Annual Review of Psychology, 2017, vol. 68, pp. 383–411.
- Fletcher G.J.O., Simpson J.A. Ideal Standards in Close Relationships: Their Structure and Functions. Current Directions in Psychological Science, 2000, vol. 9 (3), pp. 102–105.
- Fraley R.C., Waller N.G., Brennan K.A. An item-response theory analysis of self-report measures of adult attachment. Journal of Personality and Social Psychology, 2000, vol. 78, pp. 350–365.
- Fraley R.C. A connectionist approach to the organization and continuity of working models of attachment. J. Personal, 2007, vol. 75 (11), pp. 57–80.
- Frei J.R., Shaver P.R. Respect in close relationships: Prototype definition, self-report assessment, and initial correlates. Personal Relationships, 2002, vol. 9 (2), pp. 121–139.
- Hazan C., Shaver P. Romantic love conceptualized as an attachment process. J. Pers. Soc. Psychol, 1987, vol. 52, pp. 511–524.
- Homans G. Social Behavior as Exchange. American Journal of Sociology, 1958, vol. 63/6, pp. 597–606.
- Hupka R.B. Cultural determinants of jealousy. J Fam Econ, 1981, vol. 4, pp. 310–356.

Ickes W., Hodges S.D. Empathic accuracy in close relationships. The Oxford handbook of close relationships Oxford University Press, ed. by J.A. Simpson, L. Campbell, 2013, pp. 348–373. 10.1093/oxford-hb/9780195398694.013.0016

Knapp M.L., Vangelisti A.L., Caughlin J.P. Interpersonal Communication and Human Relationships. Boston, Allyn & Bacon, 7th ed., 2014, 464 p.

Koike M., Loughnan S. Virtual relationships: Anthropomorphism in the digital age. Soc. Personal Psychol Compass, 2021, vol. 15, pp. 12603.

La Guardia J.G., Patrick H. Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. Canadian Psychology. Psychologie canadienne, 2008, vol. 49(3), pp. 201–209.

Levinger G., Snoek J.D. Attraction in Relationship: A New Look at Interpersonal Attraction. Morristown, NJ: Gen. Learn. Press, 1972, vol. 29 (1), pp. 115–156.

Li T., Chan D. K-S. How anxious and avoidant attachment affect romantic relationship quality differently: A meta-analytic review. European Journal of Social Psychology, 2012, vol. 42 (4), pp. 406–419.

Loving T.J., Gleason M., Pope M.T. Transition novelty moderates daters' cortisol responses when talking about marriage. Pers. Relat., 2009, vol. 16, pp. 187–203.

Mikulincer M., Florian V., Cowan P.A., Cowan C.P. Attachment Security in Couple Relationships: A Systemic Model and Its Implications for Family Dynamics. Family Process, 2002, vol. 41, pp. 405–434.

Mikulincer M., Shaver P.R. Attachment in adulthood: structure, dynamics, and change. New York, 2007, 578 p.

Mikulincer M., Shaver P. R. Adult Attachment Orientations and Relationship Processes. Journal of Family Theory & Review, 2012, vol. 4, pp. 259–274.

Mikulincer M., Shaver P.R. The attachment behavioral system in adulthood: Activation, psychodynamics, and interpersonal processes. Advances in experimental social psychology, 2003, vol. 35, pp. 53–152.

Murray S.L., Gomillion S., Holmes J.G., Harris B., Lamarche V. The dynamics of relationship promotion: Controlling the automatic inclination to trust. Journal of Personality and Social Psychology, 2013, vol. 104 (2), pp. 305–334.

Murray S.L., Holmes J.G., Griffin D.W., Derrick J.L. The equilibrium model of relationship maintenance. Journal of Personality and Social Psychology, 2015, vol. 108 (1), pp. 93–113.

Pierce T., Lydon J.E. Global and specific relational models in the experience of social interactions. J. Personal. Soc. Psychol, 2001, vol. 80, pp. 613–631.

Rholes W.S., Simpson J.A., Kohn J.L., Wilson C.L., Martin A.M., et al. Attachment orientations and depression: a longitudinal study of new parents. J. Personal. Soc. Psychol, 2011, vol. 100, pp. 567–586.

Schachner D.A., Shaver P.R., Mikulincer M. Patterns of Nonverbal Behavior and Sensivity in the Context of

Attachment Relations. J Nonverbal Behav, 2005, vol. 29, pp. 141–169.

Scharfe E., Bartholomew K. Reliability and stability of adult attachment patterns. Personal Relationships, 1994, vol. 1, pp. 23–43.

Shaver P.R., Mikulincer M. Attachment-related psychodynamics. Attachment & human development, 2002, vol. 4 (2), pp. 133–161.

Sternberg R.J. A triangular theory of love. Psychological Review, 1986, vol. 2 (93), pp. 119–135.

Twiselton K., Stanton S.C.E., Gillanders D., Bottomley E. Exploring the links between psychological flexibility, individual well-being, and relationship quality. Pers Relationship, 2020, vol. 27, pp. 880–906.

White A.E., Kenrick D.T., Neel R., Neuberg S.L. From the bedroom to the budget deficit: Mate competition changes men's attitudes toward economic redistribution. Journal of Personality and Social Psychology, 2013, vol. 105 (6), pp. 924–940.

Zagefka H., Bahul K. Beliefs That Contribute to Dissatisfaction in Romantic Relationships. The Family Journal, 2021, vol. 29 (2), pp. 153–160.

Zeifman D., Hazan C. Pairbonds as attachments: reevaluating the evidence. The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications, ed. J. Cassidy, P.R. Shaver. New York, 2008, pp. 436–455.

## References

Bern E. *Igry, v kotorye igraut liudi. Liudi, kotorye igraut v igry* [Games played by people. People who play games]. Moscow, 2018, 560 p. (In Russ.)

Boulbi D. *Priviazannost'* [Attachment]. Moscow, 2003, 447 p. (In Russ.)

Bochaver K.A. *Romanticheskie otnosheniia v iunosheskom vozraste (predstavleniia o preodolenii trudnostei)* [Romantic relationships in adolescence (perceptions of coping)]: avtoref. ... dis. kand. psikh. nauk. Moscow, 2012, 26 p. (In Russ.)

Ekimchik O.A., Grigorova T.P., Smirnova N.S. *Dinamicheskie aspekty blizkikh (romanticheskikh) otnoshenii i sovladaushchee povedenie partnerov* [Dynamic aspects of close (romantic) relationships and coping behavior of partners]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naiia rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2013, vol. 19/3, pp. 144–150. (In Russ.)

Ekimchik O.A. *Psikhologicheskie aspekty liubvi u vzroslykh* [Psychological aspects of love in adults]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2009, vol. 15/2, pp. 176–180. (In Russ.)

Kazantseva T.V. *Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty mezlichnostnoi priviazannosti* [Socio-psychological

logical determinants of interpersonal attachment]: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. St. Petersburg, 2011, 25 p. (In Russ.)

Kliain M. *Liubov', vina i reparatsiia* [Love, guilt, and reparation]. Izhevsk, 2007, vol. 2, 386 p. (In Russ.)

Kon I.S. *Druzhba, etiko-psikhologicheskii ocherk* [Friendship: An Ethical and Psychological Essay]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005, 330 p. (In Russ.)

Kriukova T.L., Ekimchik O.A. *Fabbing kak ugroza blagopoluchiiu blizkikh otoshenii* [Fabbing as a threat to the well-being of intimate relationships], *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019, vol. 27/3, pp. 61–76. (In Russ.)

Kriukova T.L., Ekimchik O.A., Opekina T.P. *Psikhologiya sovladaniia s trudnostiami v blizkikh (mezlichnostnykh) otosheniiakh* [Psychology of coping with difficulties in close (interpersonal) relationships]. Kostroma, 2020, 340 p. (In Russ.)

Kriukova T.L., Ekimchik O.A., Opekina T.P., Shipova N.S. *Stress i sovladanie v sem'e v period samoizoliatcii vo vremia pandemii COVID-19* [Stress and coping in the family during self-isolation during the COVID-19 pandemic]. *Social Psychology and Society*, 2020, vol. 11/4, pp. 120–134. (In Russ.)

Kulikov L.V. *Obshchenauchnye kategorii v otechestvennoi psikhologii* [General scientific categories in domestic psychology]. St. Petersburg, 2013, 176 p. (In Russ.)

Mokhova E.E. *Vozrastnaia dinamika predstavlenii o druzhe i druzhbe v mladshem shkol'nom vozraste* [Age dynamics of perceptions of friendship and friendship in younger school age]: avtoref. ... dis. kand. psikhol. nauk. Moscow, 2004, 25 p. (In Russ.)

*Psikhologiya maloi grupy, struktura, dinamika, organizatsiia, sb. nauch. trudov* [The Psychology of the Small Group: Structure, Dynamics, Organization], comp., ed. by I.G. Samoilova. Kostroma, 2011, 368 p. (In Russ.)

Rubinshtein S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and Consciousness. Man and the World]. Moscow, 1997, 197 p. (In Russ.)

Rumiantseva D.A. *Kognitivnye iskazheniia v partnerskikh geteroseksual'nykh otosheniiakh, postanovka problem* [Cognitive distortions in partner heterosexual relationships: posing the problem]. Stages of Growth - 2019: theses of the 71st interregional scientific and practical conference of young scientists. Kostroma, 2019, pp. 353–354. (In Russ.)

Satir V. *Psikhoterapiia sem'i*, trans. I. Avidon, O. Isakova [Family Psychotherapy]. St. Petersburg, 2000, 254 p. (In Russ.)

Fromm E. *Anatomiia chelovecheskoi destruktivnosti* [Anatomy of Human Destructiveness]. Moscow, 1994, 635 p.

Khorni K. *Nevroticheskaia lichnost' nashego vremeni. Samoanaliz* [The neurotic personality of our time. Self-Analysis]. Moscow, 1993, 480 p. (In Russ.)

Shipova N.S. *Sovladanie s perezhivaniem izmeny v blizkikh otosheniiakh* [Coping with the experience of infidelity in an intimate relationship]: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Kostroma, 2014, 25 p. (In Russ.)

Eidemiller E.G., Iustitskis V. *Psikhologiya i psikhoterapiia sem'i*. [Family Psychology and Psychotherapy]. St. Petersburg, 1999, 368 p. (In Russ.)

Erikson E. *Identichnost', iunost' i krizis* [Identity: Youth and Crisis]. Moscow, 1996, 344 p. (In Russ.)

Iung K.G. *Brak kak psikhologicheskoe otoshenie. Konflikty detskoj dushi* [Cancer as a psychological attitude. In Conflicts of the Children's Soul]. Moscow, 1995, pp. 209–225. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 22.10.2021; одобрена после рецензирования 05.11.2021; принята к публикации 05.11.2021.*

*The article was submitted 22.10.2021; approved after reviewing 05.11.2021; accepted for publication 05.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 155–164. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 155–164.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.983

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-155-164>

## ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВОЙ МЕТОДИКИ ИЗМЕРЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА – ТЭИ

**Сергиенко Елена Алексеевна**, доктор психологических наук, Институт психологии Российской академии наук, г. Москва, Россия, [elenas13@mail.ru](mailto:elenas13@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4068-9116>

**Хлевная Елена Анатольевна**, доктор экономических наук, кандидат психологических наук, Лаборатория эмоционального интеллекта, г. Москва, Россия, [elankha@yandex.ru](mailto:elankha@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0975-6686>

**Киселева Татьяна Сергеевна**, кандидат психологических наук, Лаборатория эмоционального интеллекта, г. Москва, Россия, [kiseleva@eilab.ru](mailto:kiseleva@eilab.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3960-5096>

**Никитина Александра Александровна**, Лаборатория эмоционального интеллекта, г. Москва, Россия, [nikitina@eilab.ru](mailto:nikitina@eilab.ru)

**Осипенко Екатерина Ивановна**, Лаборатория эмоционального интеллекта, г. Москва, Россия, [osipenko@eilab.ru](mailto:osipenko@eilab.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена созданию, стандартизации и практике использования инструмента диагностики уровня развития эмоционального интеллекта (ЭИ), разработанного на базе модели ЭИ как способности П. Сэловея, Дж. Мэйера, Д. Карузо и психоэволюционной теории эмоций Р. Плутчика. Для психометрической проверки были использованы данные 3 342 респондентов в возрасте от 18 до 72 лет (1 172 мужчины и 2 170 женщин, средний возраст 37,4 лет). Факторный анализ, как эксплораторный, так и подтверждающий, позволяет говорить, что теоретическая структура методики ТЭИ, выделяющая 4 способности ЭИ, соответствует теоретической модели, на основе которой был построен данный тест. При этом стратегический домен хуже описывается с помощью факторных моделей по сравнению с опытным доменом ЭИ. Изучена возрастная и гендерная специфика: можно сделать вывод о тенденции повышения общего уровня развития ЭИ с возрастом, в том числе способности использования эмоций в решении задач, а также о значимых гендерных различиях общего уровня и способностей ЭИ, которые выше у женщин. По результатам исследований, тест эмоционального интеллекта ТЭИ продемонстрировал основные психометрические показатели на удовлетворительном уровне.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, тест эмоционального интеллекта, ТЭИ, модель способностей.

**Благодарности.** Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 19-013-00085

**Для цитирования:** Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И. Практика использования тестовой методики измерения эмоционального интеллекта – ТЭИ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 155–164. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-155-164>

Research Article

## APPLICATION OF THE EIT TESTING METHODOLOGY FOR THE MEASUREMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

**Yelena A. Sergiyenko**, Doctor of Psychological Sciences, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, [elenas13@mail.ru](mailto:elenas13@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4068-9116>

**Yelena A. Khlevnaya**, Doctor of Economic Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Emotional intelligence laboratory, Moscow, Russia, [elankha@yandex.ru](mailto:elankha@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0975-6686>

**Tat'yana S. Kiseleva**, Candidate of Psychological Sciences, Emotional intelligence laboratory, Moscow, Russia, [kiseleva@eilab.ru](mailto:kiseleva@eilab.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3960-5096>

**Alexandra A. Nikitina**, Emotional intelligence laboratory, Moscow, Russia, [nikitina@eilab.ru](mailto:nikitina@eilab.ru)

**Ekaterina I. Osipenko**, Emotional intelligence laboratory, Moscow, Russia, [osipenko@eilab.ru](mailto:osipenko@eilab.ru)

**Abstract.** This paper is devoted to the creation, standardisation and application of the tool for measuring the level of emotional intelligence (EI), developed and based on the model of EI as an ability of Peter Salovey, John D. Mayer, David R. Caruso and the psychoevolutionary theory of emotions by Robert Plutchik. For psychometric testing, the data of 3 342 respondents

aged 18 to 72 were used (1 172 men and 2 170 women, average age 37.4 years). Factor analysis, both exploratory and confirmatory, showed that the theoretical structure of the EIT method distinguishes 4 EI abilities, thus corresponding to the theoretical model upon which this test was developed. At the same time, the experiential EI domain is better described by factor models when compared to the strategic domain. Age and gender specificity was studied – there was a tendency for the overall level of EI development to increase with age, including the ability to use emotions in solving problems, as well as significant sex differences in the overall level and abilities of EI, which were higher in females. According to the research results, the EIT test of emotional intelligence demonstrated the fundamental psychometric indicators satisfactorily.

**Keywords:** emotional intelligence, ability model, EIT (Emotional Intelligence Test).

**Acknowledgments.** This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 19-013-00085

**For citation:** Sergiyenko E.A., Khlevnaya E.A., Kiselyova T.S., Nikitina A.A., Osipenko E.I. Application of the EIT testing methodology for the measurement of emotional intelligence. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 155–164. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-155-164>

Эмоциональный интеллект (ЭИ) как способность распознавать и понимать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоции в качестве основы для мышления и принятия решений, продемонстрировал высокую прогностичность и тесную взаимосвязь с эффективностью адаптации, профессиональной деятельностью, благополучием и стрессоустойчивостью человека [Сергиенко: 4]. Несомненная актуальность и практическая значимость теста ЭИ связана и с необходимостью разработки адекватных методов оценки этой способности. При этом важно отметить, что измерение уровня ЭИ в рамках модели способностей с помощью заданного теста превосходит опросниковые методы в воспроизводимости данных, нивелировании самооценок, не лишенных социальной желательности, ограниченности саморефлексии. Целью наших исследований является разработка и введение методов оценки ЭИ в российскую психологическую практику.

Понятие ЭИ изучается в науке более 30 лет учеными, исследователями и практиками по всему миру. Но само понятие ЭИ остается в большей степени многозначным. В зависимости от теоретических концепций ЭИ содержание данного понятия меняется, также изменяются методы и способы его оценки.

В настоящее время все многообразие теорий и концепций ЭИ сводится к двум основным: модели способностей [Mayer, Caruso, Salovey: 16] и смешанным моделям. Согласно смешанным моделям, ЭИ – это личностные характеристики, мотивационные черты и прочие некогнитивные психические компоненты личности, выходящие за области понятий «эмоции» и «интеллект». Смешанных моделей несколько [Goleman: 15; Bar-On: 11, Davies, Stankov, Roberts: 14; Petrides, Furnham: 17]. Это связано еще и с тем, что многие исследователи, определив свой интерес в теме ЭИ, создают также авторскую модель и методiku оценки ЭИ, которые предполагают измерение ЭИ через самоотчетные опросники, схожие с традиционными личностными опросниками, у которых есть ограничение – «демаркация версий ЭИ

от похожих концепций и их теоретическое обоснование» [Сергиенко, Ветрова: 3, 20]. Кроме того, существует большая доля субъективности и социально желательных ответов при самоотчетной оценке ЭИ. Модель ЭИ как совокупности способностей имеет более строгие теоретические основания, соответствует научным критериям, что обуславливает большую релевантность измерений.

Работ, посвященных ЭИ в рамках модели способностей, в России достаточно мало [Сергиенко, Ветрова: 3; Колесникова: 2; Хлевная: 7; Чистякова: 10; Терехина: 8; Киселева: 1; Павлова: 9]. Данная ситуация была обусловлена отсутствием длительное время адекватного русскоязычного инструментария для оценки ЭИ в рамках модели способностей, однако с разработкой под руководством Е.А. Сергиенко Теста эмоционального интеллекта (ТЭИ), построенного на модели ЭИ как способности Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо и психозволюционной теории эмоций Р. Плутчика [Сергиенко и др.: 4], открываются новые возможности исследований и практики. В частности, в 2019–2021 годах группой исследователей [Сергиенко: 6] было проведено исследование, направленное на изучение взаимосвязи ЭИ с различными аспектами психологического благополучия.

В результате исследования было выявлено, что ЭИ является одним из значимых ресурсов человека, выступает предиктором психологического и профессионального благополучия человека, а также сопряжен с выбором более эффективных копинг-стратегий, направленных на решение задач и проблем в сложных жизненных ситуациях. Также ЭИ вносит вклад в достижение человеком субъективного экономического благополучия.

ЭИ способствует более адекватной оценке актуального уровня материального благосостояния, оптимистичному взгляду на его рост в перспективе и меньшей выраженности негативных эмоций по отношению к финансовым проблемам за счет способности управлять эмоциями и регулировать свое поведение, что помогает человеку адаптироваться

к ситуационным требованиям и максимизировать социальные выгоды.

ЭИ значимо связан со способностями человека к развитию и самосовершенствованию, к более гибким взаимоотношениям с окружающими. Люди с высоким уровнем ЭИ в большей степени открыты новому опыту, субъективно благополучны, что также способствует более адаптивному поведению в стрессе.

Все это способствует более благоприятному и эффективному поведению в сложных кризисных этапах, обусловленных как внутренними, так и внешними причинами и обстоятельствами.

В целом данное исследование продемонстрировало роль ЭИ как человеческого ресурса жизнедеятельности и самоэффективности в его психологическом, профессиональном и субъективном экономическом благополучии и стратегиях совладания со стрессовыми ситуациями.

Использование категории ЭИ в прикладных исследованиях – образовательной, профессиональной и бизнес-практике – ставит широкий круг вопросов по применению результатов исследований ЭИ, предполагающих поиск научно обоснованных ответов и тщательную проверку как теоретического, методического, так и диагностического аппарата.

Разработке теста ТЭИ предшествовала адаптация на российской выборке теста основателей модели ЭИ

как способности MSCEIT 2.0 [Сергиенко, Ветрова: 3] с обширной психометрической историей, который послужил прототипом российской методики. По результатам расширенной стандартизации русскоязычной версии теста на выборке в 3 827 респондентов, проводимой группой исследователей под руководством Е.А. Сергиенко, были выявлены «проблемные точки» использования данной методики на русскоязычной выборке:

- стимульный материал в виде лиц разных рас и абстрактных картин вызывал трудности у части респондентов;

- нарративная часть теста содержала задания, по контексту не очень понятные русскоязычной аудитории.

Данные «проблемные точки» были учтены в ТЭИ, в том числе при формировании стимульного материала. Также в структуру ТЭИ были включены разделы, направленные на измерение способностей в области ЭИ по двум ветвям: распознавание эмоций и понимание эмоций. Раздел «Ситуации» оценивает способность идентифицировать эмоции в динамике, принимая во внимание контекст ситуации (рис. 1). Раздел «Динамика» позволяет оценить способность анализировать, как изменяются эмоциональные состояния в зависимости от конкретных событий и взаимодействия партнеров (рис. 1).



**Насколько сильно выражены нижеприведенные эмоции у Ольги на этой фотографии?**  
Пожалуйста, дайте ответ по каждой шкале.

	Не выражена					Выражена сильно
	1	2	3	4	5	
Удивление	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Неудовольствие	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Интерес	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Доверие	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2. Насколько сильно выражены нижеприведенные эмоции у Антона на этой фотографии?**  
Пожалуйста, дайте ответ по каждой шкале.

	Не выражена					Выражена сильно
	1	2	3	4	5	
Удивление	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Неудовольствие	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Интерес	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Отвращение	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Рис. 1. Пример заданий раздела «Ситуации»

**3. Что, как вам кажется, происходит?**

Ольга и Антон не могут решить, что заказать из меню

Ольга хочет заказать бизнес-ланч, а Антон против

Ольга и Антон удивлены отсутствием в меню обычного чая

Ольгу и Антона смущает отсутствие в меню веса блюд

Ольга не одобряет выбор Антона

Рис. 2. Пример заданий раздела «Динамика»

Таблица 1

**Описательная статистика и результаты проверки на нормальность распределения по шкалам**

Шкальная группа	Шкала	Среднее	Стандартное отклонение	Стандартная ошибка среднего	Асимметрия	Значимость теста на нормальность*
Общая	Общий эмоциональный интеллект	0,362	0,030	0,0005	-1,659	< 0,001
Домены	А. Опытный	0,354	0,032	0,0006	-1,352	< 0,001
	В. Стратегический	0,387	0,041	0,0007	-1,194	< 0,001
Ветви ЭИ	1. Распознавание (идентификация) эмоций	0,319	0,027	0,0005	-0,890	< 0,001
	2. Использование эмоций для решения задач	0,416	0,059	0,0010	-1,127	< 0,001
	3. Понимание эмоций	0,392	0,050	0,0009	-0,656	< 0,001
	4. Управление эмоциями	0,381	0,050	0,0009	-1,304	< 0,001
Ветвь 1. Распознавание (идентификация) эмоций	1. Лица	0,358	0,053	0,0009	-0,703	< 0,001
	5. Изображения	0,292	0,041	0,0007	-0,761	< 0,001
	9а. Ситуации	0,313	0,028	0,0005	-1,058	< 0,001
Ветвь 2. Использование эмоций для решения задач	2. Фасилитация	0,445	0,072	0,0012	-1,058	< 0,001
	6. Эмпатия	0,372	0,065	0,0011	-0,779	< 0,001
Ветвь 3. Понимание эмоций	3. Изменения	0,438	0,089	0,0015	-0,529	< 0,001
	7. Смешивания	0,410	0,069	0,0012	-0,598	< 0,001
	9б. Динамика	0,310	0,063	0,0011	-0,248	< 0,001
Ветвь 4. Управление эмоциями	4. Управление своими эмоциями	0,356	0,052	0,0009	-0,809	< 0,001
	8. Влияние на эмоции других	0,414	0,073	0,0013	-1,296	< 0,001

\*Примечание. Проверка на нормальность проводилась с помощью критерия Шапиро – Уилкса.

Опыт использования и исследований теста ТЭИ показал, что введение данного раздела оказалось оправданным, это позволило оценить уровень взаимосвязи отдельных ветвей ЭИ и степень их взаимодействия [Сергиенко: 5].

**Результаты эмпирического исследования**

В 2020 году был проведен новый этап стандартизации ТЭИ на расширенной выборке, которая включала 3 342 респондента в возрасте от 18 до 72 лет (1 172 мужчины и 2 170 женщин, средний возраст 37,4 лет).

Данные о средних значениях, стандартном отклонении, стандартных ошибках среднего и асимметрии среднего балла по всем показателям методики, а также результаты проверки распределения бал-

лов на нормальность по критерию Шапиро – Уилкса представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, распределение по всем шкалам имеет отрицательную асимметрию, за счет чего отличается от нормального. В целом это указывает на то, что на нижнем полюсе шкалы методика более чувствительна, чем на верхнем.

Корреляции отдельных шкал ТЭИ оценивались с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Результаты оценки корреляции шкал между отдельными разделами ЭИ представлены в таблице 2. Как видно из таблицы 2, на такой большой выборке корреляции между разделами значимы, однако в большей части случаев очень слабые по абсолютному значению (меньше 0,2). Заметные корреля-

Таблица 2

Корреляция разделов ЭИ между собой

	Раздел 2	Раздел 3	Раздел 4	Раздел 5	Раздел 6	Раздел 7	Раздел 8	Раздел 9а	Раздел 9б
Раздел 1	r = 0,246 p < 0,001	r = 0,167 p < 0,001	r = 0,132 p < 0,001	r = 0,206 p < 0,001	r = 0,311 p < 0,001	r = 0,105 p < 0,001	r = 0,182 p < 0,001	r = 0,347 p < 0,001	r = 0,064 p < 0,001
Раздел 2		r = 0,149 p < 0,001	r = 0,176 p < 0,001	r = 0,120 p < 0,001	r = 0,419 p < 0,001	r = 0,149 p < 0,001	r = 0,258 p < 0,001	r = 0,355 p < 0,001	r = 0,118 p < 0,001
Раздел 3			r = 0,224 p < 0,001	r = 0,077 p < 0,001	r = 0,151 p < 0,001	r = 0,159 p < 0,001	r = 0,248 p < 0,001	r = 0,247 p < 0,001	r = 0,117 p < 0,001
Раздел 4				r = 0,141 p < 0,001	r = 0,143 p < 0,001	r = 0,160 p < 0,001	r = 0,372 p < 0,001	r = 0,255 p < 0,001	r = 0,099 p < 0,001
Раздел 5					r = 0,093 p < 0,001	r = 0,077 p < 0,001	r = 0,130 p < 0,001	r = 0,201 p < 0,001	r = 0,094 p < 0,001
Раздел 6						r = 0,105 p < 0,001	r = 0,237 p < 0,001	r = 0,368 p < 0,001	r = 0,117 p < 0,001
Раздел 7							r = 0,197 p < 0,001	r = 0,165 p < 0,001	r = 0,045 p = 0,009
Раздел 8								r = 0,329 p < 0,001	r = 0,119 p < 0,001
Раздел 9а									r = 0,210 p < 0,001

Таблица 3

Матрица факторных нагрузок при двухфакторном решении (N = 3342)

Разделы	Фактор	
	Опытный эмоциональный интеллект	Сознательное управление эмоциями
Раздел 1. Лица	<b>0,660</b>	0,051
Раздел 2. Фасилитация	<b>0,683</b>	0,128
Раздел 3. Изменения	0,137	<b>0,583</b>
Раздел 4. Управление своими эмоциями	0,092	<b>0,715</b>
Раздел 5. Изображения	<i>0,319</i>	<i>0,168</i>
Раздел 6. Эмпатия	<b>0,753</b>	0,033
Раздел 7. Смешивания	0,048	<b>0,525</b>
Раздел 8. Влияние на эмоции других	0,262	<b>0,661</b>
Раздел 9а. Ситуации	<b>0,648</b>	0,336
Раздел 9б. Динамика	<i>0,230</i>	<i>0,213</i>

Метод выделения: Метод главных компонент. Метод вращения: Варимакс

Примечание. Курсивом выделены низкие факторные нагрузки.

ции (больше 0,3) получены между разделом 1 и разделами 6 и 9а, раздел 2 также заметно положительно коррелирует с разделами 6 и 9а, также как и два раздела (6 и 9а) между собой, – все эти шкалы входят в первый, опытный домен ЭИ. Также корреляция больше 0,3 наблюдается между разделами 4 и 8, составляющими четвертую ветвь ЭИ. Наконец, ещё одна заметная корреляция получена между разделами 8 и 9а, которые относятся к разным ветвям и доменам ЭИ. Что касается корреляций между ветвями ЭИ – они все значимы, но не слишком сильны, корреляция между двумя доменами значима, но не высокая:  $r = 0,289$ ,  $p < 0,001$ , что указывает на относительную независимость этих двух доменов.

Для предварительной оценки структуры опросника был проведен эксплораторный факторный ана-

лиз (использовался метод главных компонент, вращение Варимакс). Исходя из структуры опросника, можно выделить 2 или 4 фактора, по числу доменов или ветвей. Проведенный анализ показал, что два фактора объясняют 39,1 % дисперсии. Анализ факторных нагрузок, представленных в таблице 3, показал, что в первый фактор с большими нагрузками вошли разделы, входящие в домен опытного эмоционального интеллекта, – 1, 2, 6 и 9а, а во второй – разделы, относящиеся ко второму домену сознательного управления эмоциями – 3, 4, 7 и 8. При этом, однако, раздел 5, относящийся к первому домену, и раздел 9б, относящийся ко второму домену, получили низкие факторные нагрузки по соответствующему фактору.

Увеличение числа факторов до 4 позволило объяснить 58,5 % дисперсии. Первый фактор практиче-



ски в точности совпадает с первым фактором в двухфакторном решении, включая в себя шкалы 1, 2, 6 и 9а, относящиеся к домену опытного ЭИ. Второй фактор – также воспроизводит второй фактор двухфакторного решения, в него с большими факторными нагрузками входят шкалы 3, 4, 7 и 8, относящиеся к стратегическому домену. В третий и четвертый факторы с большими факторными нагрузками вошло только по одной шкале – шкала 5 («Изображения») и 9б («Динамика») соответственно. Факторные нагрузки для четырехфакторного решения приведены в таблице 4.

Для проверки структуры ЭИ, выявляемой с помощью разработанного теста, был проведен подтверждающий факторный анализ. Исходя из теоретической структуры, была проведена проверка на пригодность модели ЭИ: четырехфакторная (по ветвям ЭИ), двухфакторная (по доменам ЭИ) и однофакторная (с генеральным фактором общего ЭИ).

Построение структурных моделей было выполнено в статистической среде R с использованием пакета lavaan. Качество модели оценивалось с помощью коэффициентов CFI, RMSEA и доверительного интервала для RMSEA. Модель оценивается как хорошая

при показателях RMSEA ниже 0,08 [Browne, Cudeck: 13] и CFI – больше 0,9 [Bentler: 12]. Учитывая ненормальность распределения исходных данных, использовалась версия метода максимального правдоподобия, устойчивая к ненормальности (robust maximum likelihood, MLR). Результаты оценки трех моделей приведены в таблице 5.

Из таблицы 5 видно, что показатели пригодности однофакторной модели достаточно низки, особенно это касается коэффициента CFI. Проверка двухфакторной модели дала лучшие оценки, однако и в этом случае CFI оказался недостаточно высок. Наконец, оценки четырехфакторной модели ЭИ оказались ещё более высокими и указывают на наилучшее соответствие этой модели данным. Значимое отличие  $\chi^2$  от 0 в данном случае обуславливается большим размером выборки и не является показательным.

Стандартизованные факторные нагрузки в четырехфакторной модели представлены на рисунке 3.

Двухфакторная модель получила лучшие оценки по сравнению с однофакторной, но все ещё не может считаться вполне удовлетворительной из-за относительно низкого коэффициента CFI. Можно отметить достаточно низкие факторные нагрузки в первом до-

Таблица 4

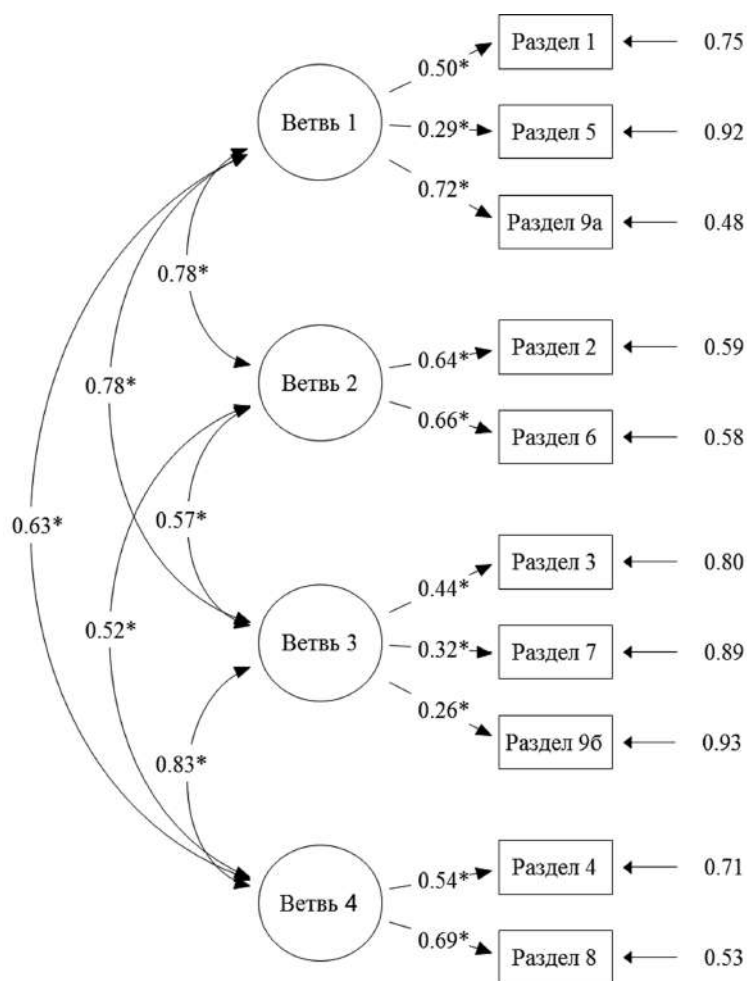
Матрица факторных нагрузок при четырехфакторном решении (N = 3342)

Разделы	Фактор			
	Опытный эмоциональный интеллект	Сознательное управление эмоциями	Изображения	Динамика
1. Лица	<b>0,570</b>	0,062	0,446	-0,102
2. Фасилитация	<b>0,731</b>	0,168	-0,036	0,036
3. Изменения	0,121	<b>0,576</b>	-0,014	0,168
4. Управление своими эмоциями	0,033	<b>0,704</b>	0,142	0,083
5. Изображения	0,028	0,089	<b>0,920</b>	0,068
6. Эмпатия	<b>0,804</b>	0,074	-0,032	0,045
7. Смешивания	0,081	<b>0,573</b>	0,006	-0,249
8. Влияние на эмоции других	0,245	<b>0,670</b>	0,051	0,077
9а. Ситуации	<b>0,577</b>	0,322	0,231	0,228
9б. Динамика	0,093	0,084	0,040	0,931
Метод выделения: Метод главных компонент. Метод вращения: Варимакс.				

Таблица 5

Результаты конфирматорного факторного анализа для трех моделей эмоционального интеллекта

Основные статистики	Структурная модель для общей выборки (N = 3342)		
	Четырехфакторная	Двухфакторная	Однофакторная
df	29	34	35
$\chi^2$	160,736	288,538	536,347
Уровень значимости $\chi^2$ (p – value)	< 0,001	< 0,001	< 0,001
RMSEA	0,037	0,047	0,065
90 доверительный интервал для RMSEA	(0,031; 0,043)	(0,042; 0,052)	(0,061; 0,070)
CFI	0,967	0,932	0,866



**Рис. 3. Структурная диаграмма четырехфакторной модели ЭИ.**

Обозначения (для рис. 3, 4): в овалах приведены латентные переменные (шкалы); в прямоугольниках – обозначения первичных шкал ТЭИ (наблюдаемые переменные);

E – ошибки измерения (measurement error, unreliability);

звездочкой обозначены свободные параметры; задаваемые в схеме при вычислениях, числа – это вычисленный показатель регрессионного коэффициента при данных условиях

мене по разделу 5, а во втором домене по разделам 7 и 9b, хотя они и значимо отличаются от нуля. Это может быть признаком того, что эти шкалы слабо связаны с другими, входящими в соответствующий домен. Эти результаты согласуются с результатами эксплораторного факторного анализа.

Четырехфакторная модель получила самые лучшие оценки, она вполне пригодна для описания взаимосвязей между компонентами ЭИ. Все факторные нагрузки значимо отличаются от нуля. Однако в ветви 3 («Понимание эмоций») эти факторные нагрузки невысоки, что может говорить о том, что разделы, входящие в эту ветвь, слабо связаны между собой. Также ветвь 3, согласно оценкам модели, сильно коррелирует с ветвями 1 («Распознавание (идентификация) эмоций») и 4 («Управление эмоциями»), а ветвь 1 – также с ветвью 2 («Использование эмоций для решения задач»), это более ожидаемо, так как эти ветви принадлежат к одному домену ЭИ.

Для сопоставления рассмотрим структуру четырехфакторной модели ЭИ, полученной на методике MSCEIT (рис. 4). Как видно из рисунков 3 и 4, структурная диаграмма четырехфакторной модели ЭИ, полученной на методике ТЭИ, в целом соответствует той же модели, которая получена на русскоязычной версии методики MSCEIT.

#### Возрастные различия ЭИ

Для анализа соотношения показателей ЭИ в различном возрасте были выделены 5 возрастных групп: моложе 26 лет (n = 296), от 26 до 35 лет (n = 1161), от 36 до 45 лет (n = 1267), от 46 до 55 (n = 518) и старше 55 лет (n = 100).

Учитывая неравный размер групп и ненормальное распределение баллов по шкалам, для статистической оценки значимости влияния фактора возраста при анализе использовались параллельно однофакторный дисперсионный анализ и его непараметрический аналог – критерий Крускалла – Уоллиса.

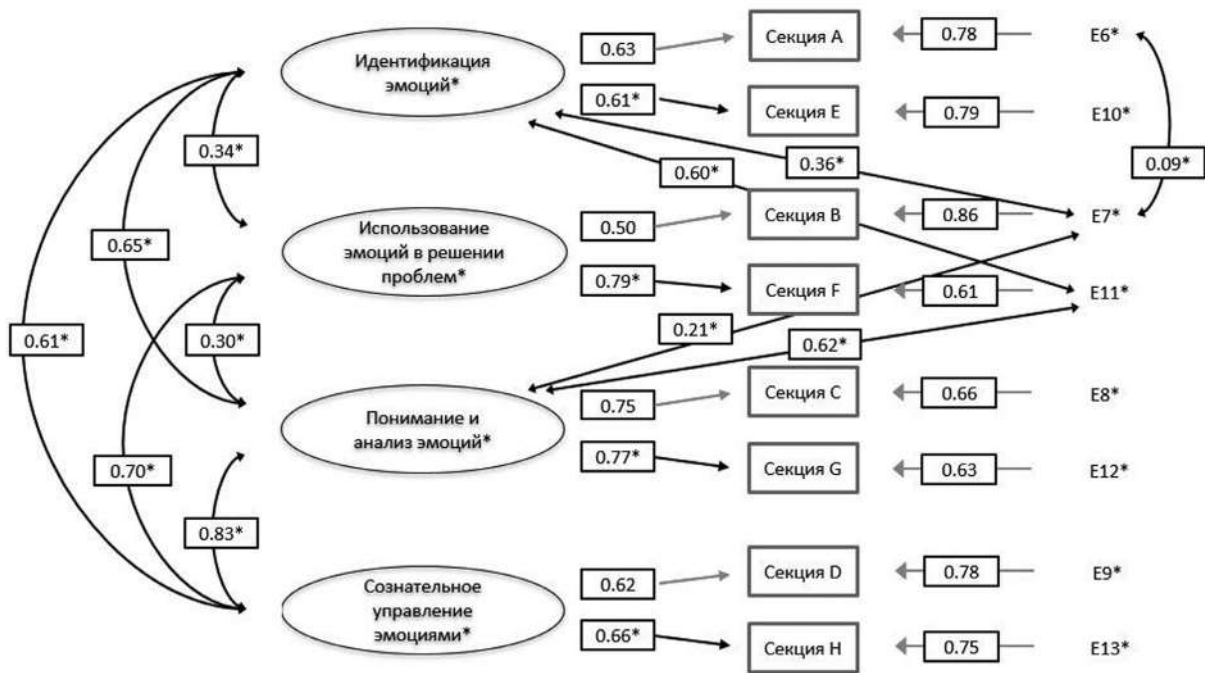


Рис. 4. Структурная диаграмма четырехфакторной модели ЭИ, полученной на русскоязычной версии методики MSCEIT (см.: [Сергиенко, Ветрова: 3])

Были получены значимые различия по обоим критериям по следующим шкалам:

- по разделам 1 ( $F(4,3337) = 3,411$   $p = 0,009$ ;  $N = 12,6$   $p = 0,013$ ) и 2 ( $F(4, 3337) = 7,289$   $p < 0,001$ ;  $N = 29,858$   $p < 0,001$ ) – в обоих случаях среднее значение показателей повышается с возрастом;

- по разделу 9б ( $F(4, 3337) = 2,468$   $p = 0,043$ ;  $N = 10,915$   $p = 0,028$ ) – напротив, есть обратная тенденция – чем старше группа респондентов, тем ниже средний балл по этой шкале;

- по ветви 2 ( $F(4, 3337) = 3,976$   $p = 0,003$ ;  $N = 11,585$   $p = 0,021$ ) и показателям опытного домена ( $F(4, 3337) = 4,469$   $p = 0,001$ ;  $N = 15,139$   $p = 0,004$ ) также средний показатель значимо различается в возрастных группах, чем старше респонденты, тем выше средний балл.

Также можно отметить полученное по результатам однофакторного дисперсионного значимое влияние фактора возраста по ветви 1 и общему показателю ЭИ – в обоих случаях средние показатели увеличиваются с возрастом. Однако оценка различий с помощью критерия Крускала – Уоллиса в этих группах не даёт оснований уверенно говорить о значимом различии по этим двум параметрам. Таким образом, по этим двум шкалам можно говорить только о тенденции, которая требует дополнительной проверки.

**Гендерные различия эмоционального интеллекта**

Сравнение показателей ЭИ в группах мужчин ( $n = 1172$ ) и женщин ( $n = 2170$ ) проводилось параллельно с помощью t-критерия Стьюдента и не-

параметрического критерия Манна – Уитни. Также проводилась оценка силы статистического эффекта, для этого использовался коэффициент d Коэна и применялась следующая градация для определения силы эффекта: 0,20–0,049 – слабый эффект, 0,50–0,79 – средний эффект и от 0,80 и больше – сильный эффект.

Результаты анализа – средние значения и стандартные отклонения в двух группах, а также статистика двух критериев и оценка силы статистического эффекта приведены в таблице 6.

В результате анализа были получены следующие данные: различия между мужчинами и женщинами значимы на уровне  $p < 0,05$  по обоим критериям во всех случаях: и при сравнении отдельных разделов ЭИ, и при анализе ветвей и доменов, а также и по показателю общего ЭИ. По обоим параметрам показатели ЭИ выше в группе женщин. Во всех случаях, за исключением одного, показатели в среднем выше у женщин по сравнению с мужчинами. Единственная шкала, по которой средний показатель выше у мужчин по сравнению с женщинами – это раздел 9б – понимание эмоций в ситуации взаимодействия.

Следует отметить, что сила статистического эффекта при этом достаточно низка. Эффект пола, не достигая значений средней силы, достигает максимальной силы (в порядке убывания) по разделу 1 «Лица», ветви 1 «Распознавание (идентификация) эмоций», общему ЭИ, опытному и стратегическому доменам, ветви 4 «Управление эмоциями», разделам 4 «Управление своими эмоциями», 9а «Ситуации», 3 «Изменения», ветви 3 «Понимание эмоций», разделам 7 «Сме-

шивание», 6 «Эмпатия» и ветви 2 «Использование эмоций для решения задач». По остальным шкалам d Коэна оказалось меньше 0,2, то есть эффект совсем слаб.

Итак, по результатам исследования можно сделать вывод о тенденции повышения общего уровня развития ЭИ с возрастом, в том числе способностей использования эмоций в решении задач, а также значимых гендерных различиях общего уровня и способностей ЭИ – выше у женщин.

#### Выводы

Применение задачной методики ТЭИ на расширенной выборке показало удовлетворительные психометрические показатели, которые соответствуют основным требованиям, предъявляемым к исследовательским методикам. Факторный анализ, как эксплораторный, так и конфирматорный, позволяет говорить, что теоретическая структура методики ТЭИ, выделяющая 4 ветви ЭИ, соответствует теоретической модели, на основе которой тест был построен.

Всё это позволяет признать методику ТЭИ надежным инструментом для измерения ЭИ взрослых людей от 18 лет в рамках модели способностей. Тест отвечает задачам исследования целостных эмоциональных адаптивных способностей, отражающих индивидуальные предпочтения эмоциональной регуляции именно в русскоязычной культуре.

Применение ТЭИ – самое широкое: от исследовательских задач до чисто практических задач: в психологическом консультировании, в организациях при оптимизации управленческой деятельности, в профессиональном отборе, формировании кадрового резерва, ротации, для мониторинга психологического состояния и потенциала специалистов коммерческих, производственных и др. департаментов, сотрудников всех уровней.

#### Список литературы

*Киселева Т.С.* Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых: дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 222 с.

*Колесникова Н.И., Сергиенко Е.А.* Личностные аспекты понимания психического у взрослых. Психологические исследования: электронный научный журнал, 2010. № 6. С. 4.

*Сергиенко Е.А., Ветрова И.И.* Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0): Руководство. М., 2017.

*Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Мигун Ю.П.* Тест эмоционального интеллекта: метод. пособие. М.: Институт психологии РАН, 2019. 178 с.

*Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Осипенко Е.И., Никитина А.А., Мигун Ю.П.* Эмоциональный интеллект: от истоков к перспективам: монография. М.: ИП РАН, 2019. 254 с.

*Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И.* Роль эмоционального интеллекта в совладании со сложными жизненными ситуациями // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 120–128. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-120-128> <https://elibrary.ru/item.asp?id=44656372>

*Хлевная Е.А.* Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности: на примере руководителей: дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.

*Терехина Н.С.* Субъективные и личностные характеристики людей различных профессий при построении временной перспективы: дис. ... канд. психол. наук. М., 2014.

*Павлова Е.М.* Креативность и эмоциональный интеллект в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека: дис. ... канд. психол. наук. М., 2015.

*Чистякова Н.В.* Молекулярно-генетические предпосылки контроля поведения как фактора психологической готовности к родам: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2014.

*Bar-On R.* Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Canada, Multy-Health System, 1997.

*Bentler P.M.* On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. Psychological bulletin, 1992, vol. 112, № 3, p. 400. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.400>

*Browne M.W., Cudeck R.* Alternative ways of assessing model fit. Testing structural equation models, ed. by K.A. Bollen, J.S. Long. Beverly Hills, CA, Sage, 1993, pp. 136–162.

*Davies M., Stankov L., Roberts R.D.* Emotional intelligence: In search of an elusive construct. Journal of personality and social psychology, 1998, 75 (4), p. 989.

*Goleman D.* Emotional intelligence. New York, Bantam Books, 1995.

*Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P.* The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. Emotion Review, 2016, vol. 8 (4), pp. 290–300.

*Petrides K.V., Furnham A., Mavroveli S.* Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. Emotional intelligence: Knowns and unknowns – Series in Affective Science, ed. by G. Matthews, M. Zeidner, R.D. Roberts. Oxford, Oxford University Press, 2007, pp. 151–166.

#### References

*Kiseleva T.S.* *Emotsional'nyi intellekt kak zhiznennyi resurs i ego razvitie u vzroslykh* [Emotional intelligence as a vital resource and its development in adults]: dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 2015, 222 p. (In Russ.)

*Kolesnikova N.I., Sergienko E.A.* *Lichnostnye aspekty ponimaniia psikhicheskogo u vzroslykh* [Personal

aspects of understanding the mental in adults]. *Psikhologicheskie issledovaniia: elektronnyi nauchnyi zhurnal* [Psychological research: electronic scientific journal], 2010, vol. 6, pp. 4. (In Russ.)

Sergienko E.A., Vetrova I.I. Test Dzh. Meiera, P. Seloveia, D. Karuzo «*Emotsional'nyi intellekt*» (MSCEIT v.2.0) [The test of J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso "Emotional intelligence" (MSCEIT v.2.0)]: Rukovodstvo. Moscow, 2017, (In Russ.)

Sergienko E.A., Khlevnaia E.A., Vetrova I.I., Migun Iu.P. *Test emotsional'nogo intellekta* [Emotional Intelligence Test]: metod. posobie. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2019, 178 p. (In Russ.)

Sergienko E.A., Khlevnaia E.A., Kiseleva T.S., Nikitina A.A., Osipenko E.I. *Rol' emotsional'nogo intellekta v sovladanii so slozhnymi zhiznennymi situatsiiami* [The role of emotional intelligence in coping with difficult life situations]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26/4, pp. 120–128. (In Russ.) DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-120-128> <https://elibrary.ru/item.asp?id=44656372>

Sergienko E.A., Khlevnaia E.A., Kiseleva T.S., Osipenko E.I., Nikitina A.A., Migun Iu.P. *Emotsional'nyi intellekt: ot istokov k perspektivam* [Emotional intelligence: from origins to prospects]: monografiia. Moscow, IP RAN Publ., 2019, 254 p. (In Russ.)

Khlevnaia E.A. *Rol' emotsional'nogo intellekta v effektivnosti deiatel'nosti: na primere rukovoditelei* [The role of emotional intelligence in the effectiveness of activity: on the example of managers]: dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 2012. (In Russ.)

Terekhina N.S. *Sub'ektivnye i lichnostnye kharakteristiki liudei razlichnykh professii pri postroenii vremenoj perspektivy* [Subjective and personal characteristics of people of various professions in the construction of a time perspective]: dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 2014. (In Russ.)

Pavlova E.M. *Kreativnost' i emotsional'nyi intellekt v strukture intellektual'no-lichnostnogo potentsiala cheloveka* [Creativity and emotional intelligence in the structure of a person's intellectual and personal potential]: dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 2015. (In Russ.)

Chistiakova N.V. *Molekuliarno-geneticheskie predposylki kontrolya povedeniia kak faktora psikhologicheskoi gotovnosti k rodam* [Molecular genetic prerequisites for behavior control as a factor of psychological readiness for childbirth]: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2014. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 30.09.2021; одобрена после рецензирования 14.10.2021; принята к публикации 16.10.2021.*

*The article was submitted 30.09.2021; approved after reviewing 14.10.2021; accepted for publication 16.10.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 165–172. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 165–172. (In Russ.) ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-165-172>

## ВОСПРИЯТИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ИЗМЕНЫ СУПРУГАМИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА СЕМЬИ

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

**Шипова Наталья Сергеевна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [ns.shipova@yandex.ru](mailto:ns.shipova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

**Самохвалова Анна Геннадьевна**, доктор психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [a\\_samohvalova@ksu.edu.ru](mailto:a_samohvalova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

**Аннотация.** Исследование посвящено малоизученной проблеме представлений о потенциальной супружеской измене на разных этапах жизненного цикла семьи. В работе актуализируется вопрос: как соотносятся особенности диадных отношений и представления о супружеской измене на разных этапах жизненного цикла семьи? Показано, что на всех этапах жизненного цикла семьи потенциальная измена ассоциируется с негативными чувствами и эмоциями, воспринимается как предательство, неуважение, крах доверия, является причиной разрыва отношений. Определена и описана специфика восприятия потенциальной измены на разных этапах жизненного цикла семьи: семья с ребенком до трех лет, семья с ребенком-подростком, семья на этапе цикла «пустое гнездо». Выявлены половые различия восприятия потенциальной измены супругами на разных этапах жизненного цикла семьи. Установлено, что представления о супружеской измене на разных этапах жизненного цикла семьи связаны с особенностями диадных отношений (степень доверия, стиль любви, удовлетворенность браком), а также с коммуникативной толерантностью личности как качества, отвечающего за понимание другого и себя в ситуации взаимодействия, за выстраивание взаимоотношений с партнером по конструктивному сценарию.

**Ключевые слова:** жизненный цикл семьи, супружеские отношения, измена, удовлетворенность браком, мужчины, женщины, социальное восприятие.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Государственного задания FZEW-2020-0005 «Близкие отношения и семья в жизненном пространстве вызовов современности: совладание, ресурсы, развитие».

**Для цитирования:** Тихомирова Е.В., Шипова Н.С., Самохвалова А.Г. Восприятие потенциальной измены супругами на разных этапах жизненного цикла семьи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 165–172. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-165-172>

Research Article

## PERCEPTION OF POTENTIAL ADULTERY BY SPOUSES AT DIFFERENT STAGES OF THE FAMILY LIFE CYCLE

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

**Natalia S. Shipova**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [ns.shipova@yandex.ru](mailto:ns.shipova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

**Anna G. Samohvalova**, Doctor of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [a\\_samohvalova@ksu.edu.ru](mailto:a_samohvalova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4401-053X>

**Abstract.** The study is devoted to the poorly studied problem of ideas about potential adultery at different stages of the family life cycle. In the work, the question arises – how the features of dyadic relationships and ideas about adultery at different stages of the family life cycle correlate. It is shown that at all stages of the family's life cycle, potential betrayal is associated with negative feelings and emotions, is perceived as betrayal, disrespect, collapse of trust, is the cause of the breakdown of relations. The specificity of the perception of potential unfaithfulness at different stages of the family life cycle is determined and described – a family with a child under three years old, a family with a teenage child, a family at the stage of the «empty

nest» cycle. We revealed gender differences in the perception of potential adultery by spouses at different stages of the family life cycle. It was found that the idea of adultery at different stages of the family life cycle is associated with the peculiarities of dyadic relationships (the degree of trust, style of love, satisfaction with marriage), as well as with the communicative tolerance of the personality, as a quality responsible for understanding the other and oneself in a situation of interaction, for building relationships with a partner in a constructive scenario.

**Key words:** family life cycle, marital relations, infidelity, satisfaction with marriage, men, women, social perception.

**Acknowledgments.** The study was carried out with the financial support of the State Task FZEW-2020-0005 “Close relationships and family in the living space of the challenges of our time: coping, resources, development”.

**For citation:** Tikhomirova E.V., Shipova N.S., Samokhvalova A.G., Perception of potential adultery by spouses at different stages of the family life cycle. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 165–172. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-165-172>

**Н**еверность как частный случай трудностей, возникающих в близких, в том числе семейных, отношениях, представляет собой острую проблему, имеющую социальную и научную значимость. В связи с этим является актуальной темой как российских, так и зарубежных исследований.

Современных исследователей измены в близких отношениях интересуют такие аспекты проблемы, как гендерные различия в проявлении и последствиях неверности в отношениях [Buss: 158]; виды неверности и их влияние на личность в контексте невозможности прощения неверного партнера [Beltrán-Morillas, Valor-Segura, Expósito: 11]; анализируются специфика взаимосвязи между социальной поддержкой, регуляцией эмоций и тяжестью симптомов посттравматического стрессового расстройства у лиц, переживших травму измены, и травму, не связанную с предательством в партнерских отношениях [Kline, PalmReed: 803]. В. Urganci, B. Sevi, E. Sakman изучали качество отношений в ситуации неверности партнеров, а также рассматривали механизм «социосексуальности», проявляющийся как индивидуальные субъектные различия в готовности к сексуальной активности вне актуальных отношений [Urganci, Sevi, Sakman: 124]. В связи с тем, что в современном мире появляются новые возможности для измены партнеру, актуализируется проблема влияния социальных сетей и блогов на неверность в отношениях [Clayton: 429; Drouin, Miller, Dibble: 564; Marshall, Bejanyan, DiCastro, Lee: 18].

Вполне логично, что довольно большое число публикаций имеют ярко выраженную практическую направленность и содержат рекомендации по проведению психологического консультирования и кризисной терапии в ситуации измены партнера [Moller, Vossler: 490]. D.H. Vaucom, K.Z. Pentel, K.C. Gordon, D.K. Snyder описали трехэтапную модель, помогающую парам завершить отношения неверности. Эта модель включает в себя такие этапы, как устранение первоначального воздействия, изучение способствующих факторов и поиск смысла, принятие обоснованного решения о дальнейшей судьбе отношений [Vaucom, Pentel, Gordon, Snyder: 305].

Доказано, что измена имеет неоднозначное влияние на отношения, может восприниматься как повод для разрыва или как стимул к улучшению взаимоотношений [Шипова: 7; Heintzelman, Murdock, Krycak, Seay: 17]. В контексте личностного развития измена зачастую анализируется с позиции травмы [Хмарук: 9; Kline, PalmReed: 806], однако может быть рассмотрена и как кризисный период, мотивирующий к личностному росту [Эйдемиллер, Юстицкис: 323; Олифинович, Зинкевич-Куземкина, Велента: 151; Heintzelman, Murdock, Krycak, Seay: 22]. В большинстве исследований измена партнера выступает как фактор, значимо снижающий показатели личностного благополучия [Fincham, May: 4; Sharpe, Walters, Goren: 647] и угрожающий целостности семейной системы [Екимчик, Крюкова: 124]. Причем травматичной ситуацией зачастую выступает не только сама измена, но и страх неверности (64 % опрошенных, по данным Ю.А. Мыльниковой, 2008) [Шипова: 27].

Семья в современной психологии рассматривается как динамическое образование, в ходе которого выделяются качественно разные периоды. Попыток выделить стадии жизненного цикла семьи предпринято довольно много (Р. Нойберт, Э. Дюваль, А. Баркай, М. Эриксон, Э.К. Васильева, Л.Б. Шнейдер, Ю.Л. Бердникова, А.И. Антонов, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, В. Сатир и др.). Мы остановимся на периодизации С. Кратохвилла (1991), включающей такие стадии развития семьи, как молодое супружество, супружество среднего возраста, супружество зрелого возраста, супружество пожилого возраста.

Многих ученых интересовал вопрос возможности прогнозирования неверности в отношениях, вариантов прощения или разрыва отношений с неверным супругом. При этом отмечается сложность предсказания неверности в близких отношениях, поскольку на факт измены оказывают влияние характеристики личности, качество отношений, а также ситуационный контекст [Fincham, May 2016: 4]. Мы полагаем, что одним из важных ситуационных факторов, которые необходимо учитывать при изучении измены, является этап жизненного цикла семьи. Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис на основании исследований

выделяют наиболее вероятный для проявления неверности в отношениях период жизненного цикла семьи: семья с детьми, не начавшими трудовую деятельность. Это объясняется ролевой перегрузкой супругов (домашние и трудовые обязанности), необходимостью перестройки их духовных и эмоциональных отношений, сосредоточенностью усилий на воспитании детей. Показательно, что именно в этот период обнаруживается снижение удовлетворенности семейной жизнью (Алешина, 1987; Чечот, 1973; Чуйко, 1975; Джеймс, 1985; Соловьев, 1985; Tamir, Antonucci, 1981; Schater, Keeth, 1981). К. Ботуин (1995), ссылаясь на Дэвида Моултона, утверждает, что большая часть измен американских мужчин происходит на четырнадцатом году брака, когда приближается кризисный период среднего возраста [Андреева: 197]. Однако современных исследований специфики восприятия супругами измены на разных этапах жизненного цикла семьи недостаточно. Они отличаются фрагментарностью и сосредоточенностью на определенном этапе развития семейной системы. В связи с этим нами сформулирована следующая **проблема**: какова специфика представлений о потенциальной супружеской измене на разных этапах жизненного цикла семьи и каким образом соотносятся особенности диадных отношений и представления о супружеской измене на разных этапах жизненного цикла семьи?

**Целью** исследования является изучение особенностей восприятия измены супругами на разных этапах жизненного цикла семьи.

В данной работе мы **гипотетически** предположили, что представления о супружеской измене на разных этапах жизненного цикла семьи связаны с особенностями диадных отношений, а также с коммуникативной толерантностью личности как качества, отвечающего за понимание другого и себя в ситуации взаимодействия, за выстраивание взаимоотношений с партнером по конструктивному сценарию.

Основная гипотеза конкретизировалась в ряде **частных гипотез**:

1. Существуют особенности восприятия измены супругами на разных этапах жизненного цикла семьи.

2. Существуют различия в восприятии измены у мужчин и у женщин на разных этапах жизненного цикла семьи.

3. Существует специфика связей показателей супружеских отношений (доверие, стиль любви, удовлетворенность браком) и коммуникативной толерантности личности партнеров (мужчин и женщин) на каждом этапе жизненного цикла семьи.

В исследовании принимали участие 45 супружеских пар (n = 90, 45 мужчин и 45 женщин); из них 15 семей, имеющих ребенка до 3-х лет, 15 семей, имеющих ребенка подросткового возраста (13–15 лет),

15 семей, находящихся на стадии «пустого гнезда», имеющих детей старше 18 лет.

Для достижения исследовательской цели был использован следующий **методический комплекс**: полуструктурированное интервью, направленное на изучение особенностей восприятия измены и отношения к ней, обработанное методом контент-анализа; методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко, позволяющая респондентам оценить себя в ситуациях взаимодействия с другими людьми; методика «Шкала супружеского доверия», разработанная J.K. Rempel, J.G. Holmes, M.P. Zanna, адаптирована Н.О. Белоруковой, для диагностики оценки супругами своего доверия по отношению к партнеру; методика «Цвета любви» (С. Hendrick & S. Hendrick, 1984), переведена и адаптирована Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик, 2006; Тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ), разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко, предназначенный для экспресс-диагностики степени удовлетворенности-неудовлетворенности браком супругов.

Компьютерную статистическую обработку результатов проводили при помощи программы Statistika 6.0. Для выявления значимых различий использовались критерий Манна – Уитни и критерий Вилкоксона. Корреляционный анализ проводился с помощью метода ранговой корреляции R Спирмена.

#### **Представление и интерпретация результатов эмпирического исследования**

На первом этапе было проведено контент-аналитическое исследование открытых ответов полуструктурированного интервью, направленного на выявление особенностей восприятия измены на разных этапах жизненного цикла семьи. В качестве критериев анализа мы выделили: А – эмоциональный компонент (подкатегории: образ измены – положительный, нейтральный, отрицательный; чувства, которые человек испытывает или мог бы испытать при измене – сильные, нейтральные, слабые), В – поведенческий компонент (психологическая готовность к измене, характер совладания с изменой, характер действий в ситуации измены), С – когнитивный компонент (тип распознавания измены, прогнозирование чувств партнера, характер прогноза).

Выявлены следующие тенденции.

*Особенности восприятия измены молодыми супругами, имеющими детей до 3 лет*

Мужчины (46,6 %) проявляют более негативное отношение к измене, чем женщины (33,3 %). Потенциальный факт измены воспринимается мужчинами остро: «измена – это *«самое страшное, что может случиться в семье»*, *«это предательство, обман, разочарование»*, *«приложу все силы, чтобы не допустить измены жены»*. По их словам, супруга должна заниматься детьми, поддерживать домашний очаг



и заботиться о муже, а на все остальное у нее просто не должно хватать времени. Для женщин измена также воспринимается как предательство («предательство», «ложь», «неискренность»), но они допускают ее вероятность (13,3 %) и считают, что это «возможно пережить». С другой стороны, женщины при прогнозировании тех чувств, которые они испытывают, если узнают об измене супруга, наоборот, более эмоциональны, отмечают широкую гамму чувств от «горечи», «боли» и «разочарования» до «ненависти», «гнева», «бешенства» (66 % индикаторов). Мужчины описывали потенциально возникающие в такой ситуации чувства более скупой «шок», «боль», «обида» (57 % индикаторов).

Как мужчины, так и женщины на данном этапе развития семьи не готовы к измене со стороны партнера, однако мужчины отмечали, что при дефиците внимания со стороны жены или в случае встречи женщины лучше, чем их жена, могут предать свою супругу (13,3 %). Женщины же готовы к измене лишь в ответ на измену супруга или назо (20 %). Окончательный разрыв отношений прогнозируют почти треть респондентов независимо от пола, при этом более категоричны мужчины (33,3 %). Среди способов совладания, отмеченных как в мужской, так и в женской выборках, преобладают деструктивные (прямое выражение негативных эмоций, применение силы, уход от проблемы, принятие алкоголя и т. д.), при этом мужчины в большей степени выражают склонность к деструктивному реагированию (40 %).

Что касается распознавания индикаторов измены, то мужчины (33,3 %) и женщины (40 %) попытаются это сделать по поведению, по характеру отношения к ним. Причем женщины находят больше поводов и уловок, чтобы муж сам рассказал о своей измене.

Как мужчины, так и женщины на данном этапе становления семьи предпочитают узнать об измене, так как «лучше горькая правда, чем сладкая ложь», «обман всегда станет явным и рано или поздно раскроется», «чтобы не терять время и не упустить возможность построения семьи с другим человеком» (66,6 %).

Женщины и мужчины считают, что способны к прогнозированию чувств и эмоций партнера в ситуации измены. Оба из супругов уверены, что их партнер, узнав об измене, сразу расстанется с ним или разведется, не выясняя причины. Это говорит о неблагоприятном характере прогноза как у мужчин (33,3 %), так и у женщин (20 %).

*Особенности восприятия измены в семьях, имеющих ребенка подросткового возраста*

Женщины в большей степени выражают негативное отношение к измене (46,6 %), чем мужчины, на этом этапе (33,3 %). Для женщин измена – это «жуткое предательство», «обман», «горе», «разру-

шение», «крах», «подлый поступок», «полная утрата доверия» и др. Мужчины описывают измену на данном этапе без признаков катастрофизации: «измена – это неверность партнера, рана, обман». При этом как мужчины, так и женщины прогнозируют возникновение ярко выраженных негативных чувств в ситуации измены партнера: недоверие, ревность, гнев, боль, обида, страх, ненависть, слезы, холод, ложь, обида и др.

Оба супруга не готовы к измене лишь до тех пор, пока один из супругов не узнает об измене партнера, тогда измена возможна в ответ или назло (33,3 %).

Как и на стадии семьи с ребенком до трех лет, так и на данном этапе супруги в основном отмечают, что не стали бы сохранять отношения, если бы узнали о факте измены (40 % мужчин и 33,3 % женщин). При этом возрастает количество респондентов-женщин, отмечающих, что смогли бы простить супруга или/и попытались бы сохранить отношения (26,6 %). Также респонденты отмечают легкость распознавания измены партнером (53,3 % мужчин и 46,6 % женщин). Многие отмечают, что поняли бы, что им изменили, на уровне интуиции либо по изменению поведения партнера. Так же как и на предыдущем этапе, как мужчины, так и женщины уверены, что их партнеры, узнав об измене, сразу бы развелись с ними и ушли из семьи. Это является неблагоприятным прогнозированием.

*Особенности восприятия измены супругами, находящимися на стадии развития семьи «пустое гнездо»*

Мужчины (40 %) более негативно относятся к факту измены, нежели женщины (33,3 %). Для мужчин на данном этапе – это то, что «невозможно принять и понять», «проявление неуважения». Мужчины измена на данном этапе воспринимается как предательство, большой грех, разрыв отношений. Среди ответов на вопрос «Что значит для вас измена супруга» у женщин на данном этапе преобладают слова «предательство» и «страх» (65 % индикаторов). При описании прогнозируемых чувств, которые испытали бы супруги в случае измены, у женщин можно выделить как наиболее частотные слезы, истерика, обида, горечь, расстройство (65 %), а у мужчин (60 %) – отвращение, обида, ложь, разочарование и др. Необходимо отметить, что чувства, отмеченные мужчинами, более глубокие и сильные. Женщины отражают в своих ответах более поверхностные эмоциональные состояния, что, возможно, связано с неосознаваемой потребностью в сохранении отношений, даже в случае измены со стороны супруга. Так же как и на предыдущих этапах, супруги в основном не готовы к измене, так как «любят и уважают партнера» (93,3 %). Некоторые из респондентов хотя и не готовы к измене, но как мужчины, так и женщины осознают возможные причины измены: нехватка внимания, в ответ на измену, в остальных случаях нет причин для из-

мены супругам (по 13,3 % респондентов в мужской и женской выборках).

Как мужчины (18 %), так и женщины (16 %) прибегли бы к активному поведению при ситуации измены. После раскрытия факта измены они бы приняли *расставание, уход из семьи без объяснения причин*. Лишь самая малая часть мужчин попытались бы *простить супругу и сохранить семью* (20 %). Некоторые женщины также готовы простить неверного мужа, но большинство не готовы к измене супруга (26,6 %).

На данном этапе мужчины (60 %) в большей степени, чем женщины (46,6 %) отметили способность распознать измену партнера, скорее всего, это связано с тем, что женщинам сложнее скрыть свои настоящие чувства и эмоции.

Так же как и на предыдущем этапе, мужчины и женщины прогнозируют, что, если бы супруг узнал об измене с их стороны, он бы разорвал отношения. Необходимо отметить, что на данном этапе супруги в большей степени отмечают для себя возможность конструктивного совладания с ситуацией измены: *поговорить, обсудить причины произошедшего, вместе подумать, как жить дальше, что-то попытаться изменить в отношениях...* (33,3 % женщин, 26,6 % мужчин).

Чтобы объяснить полученные качественные различия в восприятии измены супругами на разных этапах жизненного цикла семьи, нами были исследованы особенности супружеских отношений. На данном этапе были использованы: шкала супружеского доверия, стилей любви и удовлетворенности браком. Также была применена методика коммуникативной толерантности для выявления уровня развития качества, отвечающего за понимание партнера по общению и выстраивания с ним более конструктивного взаимодействия.

С помощью критерия Манна – Уитни мы установили значимые различия в изучаемых показателях у женщин трех групп:

1. Женщины с детьми до 3 лет ( $U = 24,5, p = 0,00$ ) больше верят своему супругу, у них в большей степени выражены показатели «надежность» ( $U = 18, p = 0,00$ ), «предсказуемость» ( $U = 30,5, p = 0,00$ ) и «коммуникативная толерантность» ( $U = 14,5, p = 0,00$ ), чем у женщин с детьми-подростками. Такие результаты могут свидетельствовать о том, что на первой стадии жизненного цикла семьи супруги верят в позитивную отзывчивость партнера и уверены в жизнеспособности, долгосрочности семейных отношений, в стабильности и последовательности партнера. Они более терпимы к своему супругу, стараются сглаживать конфликты, хотя им и нелегко это дается, так как у них на руках маленький ребенок. Что касается женщин с детьми-подростками, то их семейные отношения

уже претерпевают своего рода кризис, и они иначе смотрят на супружеские отношения.

2. Женщины на стадии «пустого гнезда» больше верят супругу ( $U = 56, p = 0,02$ ), у них в большей степени выражены показатели «надежность» ( $U = 56, p = 0,02$ ), «предсказуемость» ( $U = 34,5, p = 0,00$ ), коммуникативная толерантность ( $U = 40, p = 0,00$ ), чем у женщин с детьми-подростками. Такие данные показывают, что женщины третьей группы более доверяют супругу. Они уверены, что супруг будет стабилен и последователен в своих решениях и намерениях. Супруги становятся более спокойными, терпимыми к себе и супругу в данный период семейной жизни, так как они уже перенесли немало кризисных моментов. Женщины прожили много лет с супругом, они знают все его особенности. Следовательно, распознавание какого-либо проступка, например факта измены? у них получилось бы лучше, чем у женщин с детьми-подростками. Об этом говорят и данные аналитического исследования.

3. Значимых различий между шкалой доверия, коммуникативной толерантностью, стилями любви и удовлетворенностью браком женщин с детьми до 3 лет и женщин со взрослыми детьми не выявлено.

Также мы установили различия в изучаемых показателях у мужчин трех групп:

1. Мужчины с детьми до 3 лет проявляют больше веры в отношениях с супругой ( $U = 48,5, p = 0,01$ ), у них выше показатели «надежность» ( $U = 33,5, p = 0,00$ ), «предсказуемость» ( $U = 65, p = 0,05$ ), коммуникативная толерантность ( $U = 49, p = 0,01$ ), чем у мужчин с детьми-подростками. Это говорит о том, что на первом этапе совместной жизни мужчины стараются больше доверять супруге, посвящать в свою личную жизнь и пространство, быть более терпимым к ней. Мужчины на данном этапе жизненного цикла семьи более уверены в своем партнере, в его установках на совместную жизнь. Но именно такая уверенность в отношениях делает потенциальную измену наиболее болезненной.

2. Мужчины с детьми-подростками значимо чаще проявляют любовь-манию ( $U = 64, p = 0,4$ ), любовь-прагму ( $U = 49, p = 0,01$ ) по сравнению с мужчинами, имеющими детей до трех лет. Именно на данном этапе мужчина в большей степени проявляет ревность в отношениях, пытается контролировать супругу. Возможно, это связано с тем, что пока в семье маленький ребенок, мужчина понимает, что женщина не будет изменять, так как она в основном занята ребенком, бытовыми проблемами, испытывает чувство усталости. На этапе «семья с ребенком-подростком» мужчина может осуществлять неосознаваемый перенос собственных желаний и потребностей на супругу, и видеть в ней «потенциальную изменщицу». В то же время присутствует амбивалентность в отно-

шениях, любовь к супруге на данном этапе также связана у мужчин с определенным расчетом и потребностью в комфорте.

3. У мужчин на стадии «пустого гнезда» ярче выражены показатели «предсказуемость» ( $U = 60, p = 0,03$ ) и «коммуникативная толерантность» ( $U = 51,5, p = 0,01$ ), чем у мужчин с детьми-подростками. Это может говорить о том, что мужчины на данном этапе развития семьи в большей степени доверяют супруге, считают ее поведение предсказуемым. Они уверены, что если в их жизни будет факт измены со стороны супруги, то они с легкостью смогут его распознать. Об этом свидетельствуют также результаты контент-аналитического исследования.

4. Мужчины на стадии «пустого гнезда» выбирают любовь-сторгэ ( $U = 51, p = 0,01$ ) чаще, чем мужчины с детьми до 3 лет. Данные свидетельствуют о том, что у мужчин на данном этапе преобладает более доверительное, тесное общение, дружеская привязанность, глубокая душевная близость по отношению к своей супруге, чем у мужчин с детьми до 3 лет. Физиологические потребности в большей степени уходят на второй план, тогда как на первый выступает привязанность и дружба. В тоже время показатель «надежность» ( $U = 59, p = 0,03$ ) выше у мужчин на стадии «семья с ребенком до трех лет», чем у мужчин на стадии «пустого гнезда», которые менее уверены в себе и своей супруге, труднее справляются с сомнениями и подозрениями.

Таким образом, мы выявили различия в супружеском доверии, коммуникативной толерантности и стилях любви среди мужчин и женщин на разных этапах жизненного цикла семьи.

Далее были выявлены различия между супругами на разных этапах жизненного цикла семьи с помощью критерия Вилкоксона.

1. Выявлены значимые различия между супругами с детьми до 3 лет по критерию удовлетворенности браком ( $p = 0,01$ ), причем женщины больше удовлетворены браком, чем мужчины на данной стадии жизненного цикла семьи. Стоит отметить, что именно на данном этапе, по результатам интервью, женщины не допускают мысли об измене со стороны супруга.

2. Также существуют различия между супругами с детьми-подростками по критерию коммуникативной толерантности ( $p = 0,03$ ), причем мужчины на данной стадии жизненного цикла семьи более терпимы к супруге. Возможно, они в большей мере, чем женщины, удовлетворяют свои потребности в профессиональной и личной сферах, не видят угрозы вторжения в их личное пространство, поэтому более терпимы. Женщина же переживает данный период тяжелее, она в меньшей степени настроена на терпимость по отношению к супругу. По результатам контент-аналитического исследования именно в дан-

ный период она наиболее тяжело восприняла бы измену со стороны мужа.

Значимых различий между супругами, находящимися на стадии «пустого гнезда», не выявлено.

Далее уделим внимание результатам, полученным с помощью *метода ранговой корреляции Спирмена*.

1. У женщин, имеющих детей до 3 лет, существует прямая взаимосвязь между коммуникативной толерантностью и стилями любви: любовью-эросом ( $R = 0,52, p = 0,05$ ), любовью-агапэ ( $R = 0,65, p = 0,01$ ), любовью-прагма ( $R = 0,67, p = 0,01$ ), любовью-людус ( $R = -0,72, p = 0,00$ ). Из результатов можно сделать вывод, что женщины на данном этапе жизненного цикла семьи не могут определиться со стилем любви по отношению к супругу. Они очень эмоциональны и сочетают в себе несколько стилей. На данной стадии у женщин преобладает доверие, тесное общение, глубокая душевная близость с супругом, которая сочетается со страстью к своему супругу, но в то же время чувства подчинены разуму и расчету. При этом чем более их любовь безусловна, тем более они терпимы в отношениях.

2. У мужчин с детьми до 3 лет выявлена прямая взаимосвязь между верой и предсказуемостью ( $R = 0,56, p = 0,03$ ), коммуникативной толерантностью и любовью-сторгэ ( $R = 0,74, p = 0,00$ ). Данные свидетельствуют о том, что чем больше мужчины на данном этапе жизненного цикла семьи доверяют своей супруге, тем выше будет стабильность семейных отношений. Мужчины более последовательны в своих решениях и знают, что хотят от семейных отношений. Как уже говорилось, мужчины доверяют своей супруге, но в то же время они стараются взять всю ситуацию в семье под свой контроль.

3. У женщин, имеющих детей-подростков, существует прямая взаимосвязь между верой и любовью-прагма ( $R = 0,67, p = 0,01$ ), надежностью и удовлетворенностью браком ( $R = 0,57, p = 0,03$ ). Чем больше женщины подчиняют свои чувства разуму и выгоде, тем более они склонны проявлять уверенность в своем партнере. Чем больше женщины будут уверены в своем супруге, тем в большей степени они будут удовлетворены браком и в меньшей степени будут проявлять недоверие и подозрения в измене. Женщины на данном этапе чаще прогнозируют измену со стороны супруга (по результатам интервью), возможно, поскольку они сами нередко «играют в чувства» в данный период, настроены на получение выгоды, поэтому думают, что муж может также быть неискренним.

4. У мужчин с детьми-подростками выявлена прямая взаимосвязь между предсказуемостью и любовью-людус ( $R = 0,53, p = 0,04$ ), коммуникативной толерантностью и любовью-эрос ( $R = 0,58, p = 0,02$ ), обратная взаимосвязь между надежностью и лю-

бовью-прагма ( $R = -0,53$ ,  $p = 0,04$ ), предсказуемостью и любовью-эрос ( $R = -0,54$ ,  $p = 0,04$ ). Можно предположить, что чем больше уверенности мужчины на данной стадии жизненного цикла семьи испытывает в отношениях с супругой, тем меньше его чувства подчиняются разуму. Он отпускает ситуацию. Возможно, на данной стадии мужчинами движет не расчет, а эмоции и чувства, на которые он может положиться в удовлетворении своих потребностей. В то же время предсказуемость в отношениях убивает в них страсть и влечение по отношению к супруге. Именно на данном этапе мужчина допускает для себя измену жены. Также мужчины на данном этапе могут играть в любовь, делать вид, что в семье их все устраивает, хотя на самом деле им надоело однообразие, «серая», скучная жизнь. Чем больше они уверены в поступках партнера, в его последовательности, тем больше они начинают играть его чувствами.

5. У женщин на стадии «пустого гнезда» существует обратная взаимосвязь любви-эрос и удовлетворенности браком ( $R = -0,55$ ,  $p = 0,03$ ). Женщина в меньшей степени на данном этапе настроена на проявление страсти в отношениях, и чем больше мужчина проявляет страсть и сексуальное влечение к супруге, тем меньше она удовлетворена браком. На данной стадии у женщин снижается сексуальная активность, она устает от посягательств супруга на личную жизнь и пространство. У женщины на первый план выходит забота о внуках и детях, а на второй план – интимные отношения с мужем. Тогда как у мужчин бывает, наоборот, на первом плане – интимная жизнь. В данном случае мужчины, по результатам интервью, в меньшей степени настроены на измены, ценят комфорт, и поэтому женщина может сама диктовать условия существования семейных отношений.

6. У мужчин на стадии «пустого гнезда» выявлена прямая взаимосвязь между верой и предсказуемостью ( $R = 0,71$ ,  $p = 0,00$ ), надежностью и удовлетворенностью браком ( $R = 0,62$ ,  $p = 0,013$ ). Результаты свидетельствуют о том, что мужчины на данном этапе жизненного цикла семьи доверяют своей супруге, фокусируются на личностных качествах партнера, уверены в ней. Чем больше супруг доверяет супруге, тем больше он стабилен и последователен в отношениях с ней. Мужчины данной группы хорошо знают супругу, поэтому могут легко распознать измену. На данном этапе для мужчин значима уверенность в своих супругах, чтобы брак им казался крепким и благополучным.

### Выводы

Анализ полученных эмпирических данных позволили выявить следующие тенденции в восприятии измены супругами на разных этапах жизненного цикла семьи:

1. Супружеская измена является одним из самых трудных испытаний для семьи, независимо от того,

как долго супруги живут вместе. На всех этапах жизненного цикла семьи потенциальная измена ассоциируется с негативными чувствами и эмоциями, преимущественно в ней видят проявление предательства, неуважения, крах доверия по отношению к партнеру и причину разрыва отношений.

2. Женщинами наиболее негативно воспринимается потенциальная измена со стороны супруга на этапе «семья с ребенком-подростком», что, возможно, связано с кризисом среднего возраста, когда женщина уже не столь уверена в собственном женском обаянии и чувствах со стороны супруга, в то же время она понимает, что мужчина в этом возрасте ищет новые впечатления. Также на данном этапе часто наблюдается стагнация в отношениях супругов, что тоже повышает угрозу измены. Женщина на данном этапе видит для себя возможным понять, простить и сохранить семью в случае измены. На этапе «с ребенком до 3 лет» женщины в меньшей степени допускают возможность измены со стороны супруга, чем на остальных этапах семейной жизни, но в случае возникновения такой ситуации восприняли бы ее очень эмоционально и не могут допустить мысли о сохранении отношений.

3. Мужчины наиболее болезненно воспринимают потенциальную измену на стадии развития семьи «молодые супруги с ребенком до трех лет». Именно на данном этапе мужчины мыслят наиболее категорично, не допуская даже в мыслях измену со стороны супруги. В случае потенциальной измены они склонны к деструктивному совладанию и не намерены сохранять семью. При этом сами они допускают измену со своей стороны, если их потребности в семье не будут удовлетворяться.

4. На этапе цикла семьи «пустое гнездо» как мужчины, так и женщины воспринимают измену болезненно. Женщины на данном этапе связывают измену с переживанием чувства страха («страх остаться одной», «страх потерять мужа», «страх, что разрушится жизнь»...). На этом этапе женщины в большей степени готовы к конструктивному совладанию с данной ситуацией и сохранению отношений.

5. Выявленные тенденции в восприятии потенциальной измены супругами, находящимися на разных этапах жизненного цикла семьи, отчасти находят объяснение в специфике связей между показателями отношений партнеров (доверие, стиль любви, удовлетворенность браком) и личностной характеристикой «коммуникативная толерантность», которая способствует пониманию другого и себя в ситуации взаимодействия и выстраиванию взаимоотношений с партнером по более конструктивному сценарию.

Результаты, полученные в нашей работе, имеют ограничения, связанные с небольшим объемом выборки, а также являются промежуточными и определяют стратегию дальнейшего исследования.

## Список литературы

Андреева Т.В. Семейная психология: учебное пособие. СПб., 2004. 244 с.

Екимчик О.А., Крюкова Т.Л. Ресурсы совладания со стрессом в близких диадических отношениях мужчины и женщины // Актуальные проблемы психиатрии, психотерапии, клинической психологии семьи и детства: организация, диагностика, лечение, реабилитация, подготовка специалистов и работа в мультидисциплинарной команде: материалы междунар. науч. конф. СПб., 2013. С. 162-167.

Кратохвил С. Семейные отношения. М., 1995. 360 с.

Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб., 2006. 260 с.

Хмарук И.Н. Социально-психологические корреляты выбора способа реагирования в ситуации измены супруга. М., 2000. 178 с.

Шипова Н.С. Совладание с переживанием измены в близких отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2014. 27 с.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2003. 651 с.

Bauser D.H., Pentel K.Z., Gordon K.C., Snyder D.K. An integrative approach to treating infidelity in couples. *The Family Journal*, 2017, № 16, pp. 300–307.

Beltrán-Morillas A.M., Valor-Segura I., Expósito F. Unforgiveness Motivations in Romantic Relationships Experiencing Infidelity: Negative Affect and Anxious Attachment to the Partner as Predictors. *Front. Psychol*, 2019, vol. 10, pp. 434.

Buss D.M. Sexual and emotional infidelity: evolved gender differences in jealousy prove robust and replicable. *Perspect. Psychol. Sci.*, 2018, vol. 13, pp. 155–160.

Clayton R.B. The third wheel: the impact of Twitter use on relationship infidelity and divorce. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw*, 2014, vol. 17, pp. 425–430.

Drouin M., Miller D.A., Dibble J.L. Facebook or memory: which is the real threat to your relationship? *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw*, 2015, vol. 18, pp. 561–566.

Fincham F., May R. Infidelity in romantic relationships. *Current Opinion in Psychology*, 2016, vol. 13, pp. 10.

Heintzelman A., Murdock N.L., Krycak R.C., Seay L. Recovery from infidelity: differentiation of self, trauma, forgiveness, and posttraumatic growth among couples in continuing relationships. *Couple Family Psychol*, 2014, vol. 3, pp. 13–29.

Kline N.K., Palm Reed K.M. Betrayal vs. nonbetrayal trauma: Examining the different effects of social support and emotion regulation on PTSD symptom severity. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2021, vol. 13 (7), pp. 802–809.

Marshall T.C., Bejanyan K., Di Castro G., Lee R.A. Attachment styles as predictors of facebook-related

jealousy and surveillance in romantic relationships. *Pers. Relatsh*, 2013, vol. 20, pp. 1–22.

Moller N.P., Vossler A. Defining infidelity in research and couple counseling: a qualitative study. *J. Sex Marital Ther.*, 2015, vol. 1, pp. 487–497.

Sharpe D., Walters A., Goren M. Effect of cheating experience on attitudes toward infidelity. *Sex. Cult.*, 2013, vol. 17, pp. 643–658.

Urganci B., Sevi B, Sakman E. Better relationships shut the wandering eye: Sociosexual orientation mediates the association between relationship quality and infidelity intentions. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2021, vol. 38 (4), pp. 1401–1409.

## References

Andreeva T.V. *Semeinaia psikhologiya: uchebnoe posobie* [Family Psychology: Textbook]. St. Petersburg, 2004, 244 p. (In Russ.)

Ekimchik O.A., Kriukova T.L. *Resursy sovladaniia so stressom v blizkikh diadicheskikh otnosheniakh muzhchiny i zhenshchiny* [Stress Management Resources in Intimate Dyadic Male-Female Relationships]. *Aktual'nye problemy psikhiiatrii, psikhoterapii, klinicheskoi psikhologii sem'i i detstva: organizatsiia, diagnostika, lechenie, reabilitatsiia, podgotovka spetsialistov i rabota v mul'tidistsiplinarnoi komande: materialy mezhdunar. nauch. konf.* [Actual problems of psychiatry, psychotherapy, clinical psychology of family and childhood: organization, diagnosis, treatment, rehabilitation, training of specialists and work in a multidisciplinary team: materials of the international scientific conf.]. St. Petersburg, 2013, pp. 162-167. (In Russ.)

Kratokhvil S. *Semeinye otnosheniia* [Family relationships]. Moscow, 1995, 360 p. (In Russ.)

Olifirovich N.I., Zinkevich-Kuzemkina T.A., Velenta T.F. *Psikhologiya semeinykh krizisov* [The psychology of family crises]. St. Petersburg, 2006, 260 p. (In Russ.)

Khmaruk I.N. *Sotsial'no - psikhologicheskie korreliaty vybora sposoba reagirovaniia v situatsii izmeny supruga: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Socio-psychological correlates of the choice of the method of reaction in the situation of betrayal of the spouse]. Moscow, 2000, 78 p. (In Russ.)

Shipova N. S. *Sovladanie s perezhivaniem izmeny v blizkikh otnosheniakh: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Coping with the experience of infidelity in close relationships: author. dis. ... cand. psychol. sciences]. Kostroma, 2014, 27 p. (In Russ.)

Eidemiller E.G., Iustitskis V.V. *Psikhologiya i psikhoterapiia sem'i* [Family psychology and psychotherapy]. St. Petersburg, 2003, 651 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 07.11.2021; одобрена после рецензирования 29.11.2021; принята к публикации 30.11.2021.

The article was submitted 07.11.2021; approved after reviewing 29.11.2021; accepted for publication 30.11.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 173–177. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 173–177.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-173-177>

## ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ФЕНОМЕНЕ МИКРОИЗМЕН У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН, СОСТОЯЩИХ И НЕ СОСТОЯЩИХ В ОТНОШЕНИЯХ

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

**Осетрова Алёна Александровна**, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [alena.osetrova.01@mail.ru](mailto:alena.osetrova.01@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4638-9600>

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

**Аннотация.** С развитием IT-технологий, появлением смартфонов и социальных сетей психология человеческих отношений претерпела значительные изменения. Исходя из этого, в наш оборот относительно недавно было введено новое понятие – микроизмены, или изменения в социальных сетях. Однако в связи с тем, что данный термин зародился не так давно, в научных кругах идут активные споры о том, что же считать микроизменой и как определить ее границы. В представленной работе мы попытаемся разобраться с вышеупомянутым термином и выяснить, что вкладывают в это понятие мужчины и женщины, состоящие и не состоящие в отношениях.

**Ключевые слова:** микроизмена, физическая измена, эмоциональная измена, социальные сети, романтические отношения, близкие отношения.

**Для цитирования:** Голубев В.В., Осетрова А.А., Уманская И.А. Семантика микроизмен у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в отношениях // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 173–177. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-173-177>

Research Article

## MEN AND WOMEN IN AND OUT OF RELATIONSHIPS VIEW ABOUT MICROBETRAYAL PHENOMENON

**Valery V. Golubev**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [w.w.golubev@gmail.com](mailto:w.w.golubev@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2686-8433>

**Alena A. Osetrova**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [alena.osetrova.01@mail.ru](mailto:alena.osetrova.01@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4638-9600>

**Irina A. Umanskaya**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [umka44koostroma@yandex.ru](mailto:umka44koostroma@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3710-8421>

**Abstract.** The psychology of human relations has undergone significant changes with the development of the IT, the emergence of smartphones and social networks. Based on this, a new concept has been introduced into our usage relatively recently – micro-betrayals or betrayals in social networks. However, due to the fact that this term has originated not long ago, there is an active debate in scientific community about what to consider to be a micro-betrayal and how to determine its boundaries. In the presented work we will try to understand the aforementioned term and find out what men and women in a relationship or lacking the said, mean about this concept.

**Keywords:** micro-betrayal, physical betrayal, emotional betrayal, social networks, romantic relationship, close relationship.

**For citation:** Golubev V.V., Osetrova A.A., Umanskaya I.A. Men and women in and out of relationships view about microbetrayal phenomenon. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 173–177. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-173-177>

**И**змена – субъективно понимаемый отрицательно оцениваемый поведенческий акт романтического партнера, переносящий характеристики романтических отношений и способы поведения партнера в них на его отношения с другим человеком: сексуальный контакт, проявление чувств, эмоциональная привязанность [Смирнова 2013].

По данным Американской академии адвокатов по вопросам брака, неверность в Интернете является причиной растущего числа разводов в Америке [Quittner: 39]. Существует предположение, что есть две основные характеристики неверности: сексуальная и эмоциональная [Shackelford, LeBlanc, Drass: 643–659]. Сексуальная измена происходит для удовлетворения физиологических потребностей. Чаще всего встречается у мужчин/женщин, которые по каким-то причинам не могут вести половую жизнь со своим партнером. Эмоциональная измена сильнее связана с романтическими отношениями в Интернете, чем с сексуальным влечением [Cooper, McLoughlin, Campbell: 521–536; Cooper Sportolari: 7–14]. Определить эмоциональную измену намного сложнее, так как отсутствуют строго заданные рамки.

В исследованиях американских ученых также учитывались половые различия в отношении к неверности. Например, Тейлор обнаружил, что мужчины склонны рассматривать роман мужа как более оправданный, чем роман жены [Taylor: 289–295]. Более того, было обнаружено, что мужчины чаще считали неверность более приемлемой, чем женщины [Sheppard, Nelson, Andreoli-Mathie: 202–212]. Также было установлено, что мужчины и женщины склонны оценивать свое экстрадиадное поведение как более приемлемое, чем поведение их партнера. Исследователи обнаружили, что люди более снисходительны к экстрадиадному поведению, совершаемому представителями своего пола [Yarab, Rice Allgeier, Sensibaugh: 305–316]. Было установлено, что мужчины чаще указывали, что сексуальный контакт с другим партнером был образцом супружеской неверности. Женщины же чаще склонялись к тому, что актом неверности является времяпрепровождение с противоположным полом, а также общие секреты и тайны.

Польский врач-сексолог К. Имелинский в книге «Сексология и сексопатология», изданной в 1986 году, утверждает, что тенденция к измене определяется не только половым инстинктом, но и обычным стремлением человека к поиску новых переживаний [Имелинский: 232]. Такие стремления в современном обществе найти несложно, страницы в социальных сетях дают обширные возможности для этого.

В 2018 году стало обсуждаться новое явление, характеризующее особенности поведения мужчин и женщин в социальных сетях, оно получило назва-

ние «микроизмена». Австралийский психолог Мелани Шиллинг считает, что «микроизмена – это серия незначительных действий, которые указывают на то, что человек эмоционально или физически сосредоточен на ком-то, не связанном с его отношениями» [Шиллинг 2019].

По ее мнению, микроизменой можно считать:

- тайное от своего партнера постоянное общение с кем-то в социальных сетях или мессенджерах;
- общение с этими людьми на интимные и сексуальные темы;
- сокрытие от партнера по общению в интернете информации о постоянных отношениях и т. п.

Микроизмена характеризуется эмоциональной привязанностью к человеку, с которым вы не состоите в отношениях [Шиллинг 2019].

Четкого представления о том, что такое микроизмены и какие границы существуют у данного понятия, ученые не выявили. Именно поэтому темой нашего исследования стал новый неизученный феномен, который в настоящее время активно входит во все сферы человеческой жизни.

Таким образом, в основу данного исследования легли три проблемных вопроса. Что такое микроизмены? Существуют ли различия в понимании мужчинами и женщинами феномена микроизмен? Что включает в себя новый феномен?

Цель исследования – выявить представление о феномене микроизмен у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в отношениях.

Основная гипотеза исследования: смысл, вкладываемый в понятие микроизмены, у мужчин и женщин отличается.

Нами было составлено авторское интервью, целью которого был сбор информации, касающейся отношения респондентов к изучаемому феномену микроизмены. Также был использован метод экспертной оценки, с помощью которого изучалось мнение специалистов, основанное на профессиональном, научном и практическом опыте. На заключительном этапе был проведен анализ кейсовых ситуаций, который позволил изучить отношение к микроизменам в реальных условиях.

В исследовании приняли участие 115 человек (64 женщины, 51 мужчина), состоящие и не состоящие в отношениях. Возраст респондентов варьировался от 18 до 57 лет. Средний возраст – 22 года. 54 человека на момент исследования не состояли в отношениях, 61 человек имел постоянного романтического партнера.

На первоначальном этапе было проведено авторское интервью, с помощью которого мы собрали информацию, касающуюся личности респондентов, а также личного отношения испытуемых к изучаемому феномену. Для более объективной оценки были

заданы вопросы и о собственном поведении респондентов. Методом контент-анализа были обработаны ответы, касающиеся их реакций на те или иные признаки микроизмен со стороны партнера. На основе высказываний мы также попытались найти ответы на вопрос о влиянии предыдущего опыта неверности на восприятие неверности в Интернете. Данные результаты были получены относительно мужчин и женщин, а также респондентов, состоящих и не состоящих в отношениях.

При анализе ответов проведенного авторского интервью мы пришли к выводу, что негативная реакция на общение с экс-партнером и на неудаленный профиль в приложениях для онлайн-знакомств выявлена в основном у девушек, состоящих в романтических отношениях. Мужчины же, в свою очередь, относятся к данному феномену нейтрально, а в некоторых случаях даже одобрительно. Предположим, что данное явление связано с тем, что мужские воспоминания об экс-партнерах позитивнее, чем женское восприятие законченных отношений. Данный факт доказали австралийские ученые из Университета Граца. Мужчинам выгодно «дружить» с бывшими, потому что те с готовностью обеспечивают им поддержку, в то время как женщины не рассчитывают на понимание экс-бойфрендов и чаще прибегают к помощи друзей и семьи.

Было выявлено, что мужчины негативно относятся к перепискам в мессенджерах с противоположным полом. Предположим, что это связано с тем, что девушки по природе своей более эмоциональны. Мужчинам хватает драйва на работе или спорте, а женщины очень часто ищут его на стороне. Интересно, что по результатам нашего исследования среди всех респондентов, имеющих опыт ведения переписки в тайне от партнера, более половины – девушки. Как мы уже отмечали ранее, данный факт может быть связан с тем, что так женщины испытывают положительные эмоции, получая от противоположного пола комплименты в свой адрес. Также отметим, что респонденты, состоящие в романтических отношениях, относятся к перепискам партнеров негативно, испытывая при этом злость и обиду, а люди, не состоящие в отношениях, не видят в действиях потенциального партнера абсолютно ничего предосудительного. Мы думаем, что данное явление, как и в первом вопросе, связано с тем, что они не осознают силу эмоциональной привязанности и совместных переживаний с партнером.

В результате исследования мы пришли к выводу, что значения, вкладываемые в эмоджи со стороны мужчин и женщин, отличаются.

Девушки чаще используют в переписках подобные символы, объясняя это тем, что они делают высказывание более красочным и эмоциональным. Муж-

чины же признались, что редко используют эмоджи в сообщениях. Надо отметить, что половина опрошенных не воспринимает их всерьез, половина – ставит для себя жесткие ограничения в использовании подобных символов. Предположим, что это связано с тем, что популярные в чатах и социальных сетях символы эмоджи не всегда одинаково интерпретируются разными людьми. А различное их отображение на разных платформах и вовсе делает их полезность сомнительной. Однако отметим, что респонденты, состоящие в отношениях, по большей части считают табуированным использование игривых эмоджи. Это связано с тем, что данные стикеры обозначают не что иное, как флирт, симпатию или признание в любви. Со слов наших респондентов, использование подобных смайлов является оправданным только для своих партнеров.

На втором этапе исследования респонденты были разделены на две группы – сталкивающиеся с изменой и никогда не встречающиеся с подобным явлением. Получены следующие результаты: люди, которые/ым изменяли, более склонны к тому, чтобы воспринимать любые взаимодействия в социальных сетях как микроизмену, это подтверждается исключительно негативными реакциями на все заданные нами ситуации. Подобные результаты можно объяснить тем, что респондентам трудно смириться с изменой бывшего партнера и они проецируют прошлый негативный опыт на свои новые отношения.

Если же мы будем говорить о людях, которые сами изменяли или были вовлечены в измену, то они, подозревая во лжи своих партнеров, проецируют свои же мысли о желании быть с другим человеком.

На вопрос о том, какую бы стратегию поведения выбрали респонденты в случае, если микроизмена была замечена, большая часть уверенно заявила, что признается в своих действиях партнеру. Различий по полу и статусу отношений выявлено не было.

Далее при помощи метода экспертных оценок мы изучили мнение специалистов относительно нового феномена. В состав экспертной группы были включены психологи-практики, имеющие стаж работы не менее 5 лет по проблематике супружеских и романтических партнерских отношений.

В результате экспертной оценки мы пришли к выводу, что итогом отношений, в которых наблюдался изучаемый нами феномен, может быть либо расставание, либо созависимые отношения между партнерами, так как описанные ситуации ведут за собой комплекс таких переживаний, как предательство, боль, неуважение и ложь, которые говорят о невозможности возобновления здоровой ситуации близких отношений.

Также все эксперты сошлись во мнении, что микроизменой можно считать явление, в котором глав-



ным источником перенаправления собственной энергии является эмоциональный компонент.

Эксперты отметили, что люди, которые «микроизменяют», ощущают удовлетворение потребности во внимании, в реакции, в поддержке собственной неопределенности, однако это то, что лежит на поверхности. Глубинно – они испытывают стресс, постоянную необходимость насыщения, желание переложить ответственность за собственную слабость и трусливость, ведь для принятия решения выйти из отношений, в которых больше нет любви, уважения и понимания, необходима смелость. Пока микроизмена не стала формой обычной измены – этот механизм существует в качестве «прощупывания почвы», промежуточного этапа, границ допустимого партнером, ожидания эффективности, ответной реакции и перехода на стадию «полноценной» измены. Также экспертами было отмечено, что зачастую «микроизменщикам» присущ нарциссизм, удовлетворение своей значимости, осознание своей привлекательности.

Люди, которые подверглись «микроизменам», ощущают потерянность, опустошенность, чувство утраты доверия и контакта. В этот момент чувство любви начинает граничить со злостью, и все это происходит иногда с такой силой и агрессией, что человеку становится трудно распознать реальные чувства. Кроме того, эксперты отметили, что людям, оказавшимся в ситуации микроизмены, свойственно чувство неполноценности, самобичевание и унижение.

Кроме того, с помощью метода экспертной оценки мы выяснили, как могут вести себя респонденты, если факт микроизмены будет обнаружен. По мнению экспертов, со стороны «изменяющего» партнера ожидаемо произойдет вспышка агрессии, затем серия приемов газлайтинга совместно с внушением вины за недоверие к себе, ведь это их партнер открыл их телефон, «значит, давно не доверял, значит, сам виноват» (по мнению «изменяющего»). Со стороны того, кто узнал про измену, произойдет «некоторый ступор», а затем – зависит от силы воздействия «изменяющего». Возможно некоторое смягчение в его сторону, особенно если речь идет о длительных отношениях, устоявшихся во всех смыслах. То, как это будет проявляться внешне, зависит от индивидуальных особенностей личности: молчание, ненависть, крики или спокойная манера предъявления обвинения. Однако всегда это будет ощущаться предательством и опустошенностью, утратой доверия, снижением самооценки, иногда с сопутствующими соматическими проявлениями, направленными на выражение тех эмоций в сторону партнера, которые блокируются сознанием.

На заключительном этапе мы исследовали отношение к микроизменам посредством анализа кейсовых ситуаций реальных людей, обратившихся к практи-

ческому психологу на консультацию. Изучив и проанализировав предоставленные кейсы, мы можем говорить о том, что отношение и поведение в реальной ситуации микроизмены и субъективные оценки наших респондентов полностью согласуются и дополняют друг друга. Подтверждается это и мнением экспертов-психологов.

Таким образом, лайки неизвестным пользователям противоположного пола, общение с экс-партнером, комментарии представителям другого пола, активный аккаунт в приложениях для онлайн-знакомств, отправка интимных фотографий пользователям противоположного пола являются примерами микроизмен.

### Список литературы

- Голод С.И.* Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб., 2010. 272 с.
- Имелинский К.* Сексология и сексопатология. М., 1986. 424 с.
- Семья в современном обществе – проблемы и пути их решения / отв. ред. Л.А. Иванова. Саранск, 2009. 116 с.
- Фесенко П.П.* Что такое психологическое благополучие?: (краткий обзор основных концепций) // Семейная психология и семейная терапия. 2015. № 2. С. 116–131.
- Шнейдер Л.Б.* Семейная психология. М., 2005. 343 с.
- Is 'micro-cheating' really cheating? It depends, experts say (англ.). NBC News, Режим доступа: <https://www.nbcnews.com/better/pop-culture/what-micro-cheating-does-it-really-count-ncna905206> (дата обращения: 20.05.2021)
- Cooper A., & Sportolari L.* Romance in cyberspace: Understanding online attraction. Journal of Sex Education and Therapy, 22, pp. 7–14.
- Cooper A., McLoughlin I.P., Campbell K.M.* Sexuality in cyberspace: Update for the 21st century. CyberPsychology & Behaviour, vol. 3, pp. 521–536.
- Quittner J.* Divorce, Internet Style, Time, vol. 149 (15), p. 39.
- Shackelford T.K., LeBlanc G.J., Drass E.* Emotional reactions to infidelity. Cognition and Emotion, vol. 14, pp. 643–659.
- Sheppard V.J., Nelson E.S., Andreoli-Mathie V.* Dating relationships and infidelity: attitudes and behaviors. Journal of Sex and Marital Therapy, vol. 21, pp. 202–212.
- Taylor C.J.* Extramarital sex: Good for the goose? Good for the gander? Women and Therapy, vol. 5, pp. 289 – 295.
- Yarab P.E., Allgeie E., Sensibaugh C.C.* Looking deeper: extradyadic behaviors, jealousy, and perceived unfaithfulness in hypothetical dating relationships. Personal Relationships, vol. 6, pp. 305–316.

Underwood H., & Findlay B. Internet relationships and their impact on primary relationships. *Behaviour Change*, № 21 (2), pp. 127–140.

Whitty M.T. Pushing the wrong buttons: Men's and women's attitudes toward online and offline infidelity'. *CyberPsychology and behavior*, vol. 6 (6), pp. 569–579.

#### References

Golod S.I. *Sem'ia i brak: istoriko-sotsiologicheskii analiz* [Family and marriage: historical and sociological analysis]. Sankt-Peterburg, 2010, 272 p. (In Russ.)

Imelinskii K. *Seksologiya i seksopatologiya* [Sexology and sexopathology]. Moscow, 1986, 424 p. (In Russ.)

*Sem'ia v sovremennom obshchestve – problemy i puti ikh reshenia* [Family in modern society - problems and ways to solve them], ed. by L.A. Ivanova. Saransk, 2009, 116 p. (In Russ.)

Fesenko P.P. *Chto takoe psikhologicheskoe blagopoluchie? (kratkii obzor osnovnykh kontseptsii)* [What is psychological well-being? (a brief overview of the main concepts)]. *Semeinaia psikhologiya i semeinaia terapiia* [Psychologie familiale et thérapie familiale], 2015, vol. 2, pp. 116 – 131 (In Russ.)

Shneider L.B. *Semeinaia psikhologiya* [Family psychology]. Moscow, 2005, 343 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 25.10.2021; одобрена после рецензирования 25.11.2021; принята к публикации 29.11.2021.*

*The article was submitted 25.10.2021; approved after reviewing 25.11.2021; accepted for publication 29.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 178–188. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 178–188.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-178-188>

### КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА САМОРЕАЛИЗАЦИИ: ПЕРСПЕКТИВА СОЗДАНИЯ СИСТЕМНОЙ МОДЕЛИ

**Опекина Татьяна Петровна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия, [grigorova.t90@mail.ru](mailto:grigorova.t90@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3373-8269>

**Шипова Наталья Сергеевна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия, [ns.shipova@yandex.ru](mailto:ns.shipova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

**Аннотация.** В статье обсуждается феномен самореализации взрослых и его теоретические аспекты. Оценивается разработанность проблематики в зарубежных и отечественных исследованиях, приводятся различные дефиниции, используемые для изучения данного феномена. Делается попытка систематизации аспектов самореализации, изучаемых современными отечественными учеными. Представляются результаты эмпирического исследования самореализации, ее сфер и отдельных характеристик у взрослых и их взаимосвязи и зависимости с такими психологическими конструктами, как жизнестойкость, витальность, субъективное благополучие, счастье, самоотношение, совладающее поведение. Описываются значимые детерминанты выраженности самореализации. Даются результаты влияния позитивных характеристик самореализации на переживание счастья и субъективное благополучие респондентов, а также их взаимосвязи с продуктивными копинг-стратегиями.

**Ключевые слова:** самореализация, сферы самореализации, характеристики самореализации, жизнестойкость, витальность, субъективное благополучие, счастье, сочувствие к себе, копинг-стратегии.

**Благодарности.** Работа выполнена при поддержке гранта Президента РФ для молодых ученых-кандидатов наук МК-6263.2021.2 «Самореализация лиц с атипичным развитием: специфика, эффективность, прогноз»

**Для цитирования:** Шипова Н.С., Опекина Т.П. Комплексный анализ феномена самореализации: перспектива создания системной модели // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 178–188. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-178-188>

Research Article

### COMPREHENSIVE ANALYSIS OF THE SELF-REALISATION PHENOMENON: THE PROSPECT OF CREATING SYSTEMIC MODEL

**Tatyana P. Opekina**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [grigorova.t90@mail.ru](mailto:grigorova.t90@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3373-8269>

**Natalya S. Shipova**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [ns.shipova@yandex.ru](mailto:ns.shipova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

**Abstract.** The article discusses the adult self-realisation phenomenon and its theoretical aspects. The elaboration of the problematics in foreign and Russian studies is assessed, various definitions used to study this phenomenon are given. An attempt to systematise the self-realisation aspects studied by modern Russian scientists is made. The article presents the results of self-realisation empirical studies, its spheres and individual characteristics in adults and their relationship and dependence with such psychological constructs as vitality, resilience, subjective well-being, happiness, self-attitude, and coping behaviour. The significant determinants of the self-realisation firmness are described. The results of the influence of self-realisation positive characteristics on the experience of happiness and subjective well-being of the respondents are given, as well as their relationship with productive coping strategies.

**Keywords:** self-realisation, self-realisation spheres, self-realisation characteristics, vitality, resilience, subjective well-being, happiness, self-compassion, coping strategies

**Acknowledgments:** This work was supported by the grant of the President of the Russian Federation for young scientists-candidates of sciences МК-6263.2021.2

**For citation:** Opekina T.P., Shipova N.S. Comprehensive analysis of the self-realisation phenomenon: the prospect of creating systemic model. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 178–188. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-178-188>

**П**роблема самореализации имеет большую социальную значимость и продиктована реалиями жизни. Настоящее время предъявляет жесткие требования к человеку в условиях глобальных вызовов современности, однако рассмотрение возможности реализации собственного потенциала, задатков и способностей волновало человечество с давних времен. Эта проблема изначально имела философские корни (Л.Г. Брылева, Т.А. Ветошкина, Н.В. Водянова, А.К. Исаев, Л.Н. Коган и др.) и только потом стала актуальна для психологии (Дж. Бьюдженталь, К. Гольдштейн, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, Э. Фромм, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, Л.А. Коростылева, Д.А. Леонтьев, С.И. Кудинов и др.).

При анализе зарубежной литературы отмечено недостаточное количество научных данных о феномене самореализации, причем присутствуют они в основном в трудах классиков психологической науки. Возможным объяснением является рассмотрение содержания данного конструкта в контексте других понятий науки, например в терминах самоактуализации или успешности личности. При этом анализ сфер возможной реализации собственного потенциала изобилует такими данными. Также для российской выборки характерно рассмотрение самореализации в контексте развития ребенка и некоторое смешение данных понятий. Все эти трудности теоретического анализа делают проблематику самореализации актуальной и на сегодняшний день.

Самореализация в современной и классической психологии рассматривается в многообразии исходных дефиниций: как цель, средство, явление, процесс, состояние, результат и итог жизни [Исаев, Галушкин: 24]. В теоретических обзорах чаще всего самореализация описывается как потребность (А. Маслоу, К. Роджерс), отношение (К.А. Альбуханова), деятельность (И.Г. Михайлова), способность (И.В. Лопаткова) [Агапов: 27]. Такая вариативность трактовок приводит к терминологическим неточностям и сложности определения самого феномена.

Исследований, итогом которых было бы рассмотрение целостной модели самореализации, немного (Э.В. Галажинский, Л.А. Коростылева и др.). Наиболее актуальной на сегодняшний день является полисистемная модель самореализации личности, основанная на системном подходе, авторства С.И. Кудинова [Кудинов, Крупнов: 28]. Модель самореализации личности с ограниченными возможностями здоровья представлена в диссертационном исследовании П.А. Галушкина [Галушкин: 75].

Однако наблюдается большое разнообразие исследований отдельных аспектов самореализации: условий, факторов, оснований и т. п. С.Р. Айбазова отметила фрагментарность в изучении данного феномена, где анализируются отдельные частные характеристики, не позволяющие составить целостную картину [Айбазова: 3]. Предпринятые авторами попытки систематизации теоретических данных по этой проблеме представлены в таблице 1.

В приведенной таблице можно отметить большое количество точек зрения на разные аспекты проблемы самореализации. Одна из наиболее известных на данное время моделей самореализации – полисистемная модель самореализации С.И. Кудинова – во многом посвящена условиям и формам проявления, видам и структурным характеристикам данного феномена. Однако знания о других важных аспектах феномена самореализации (факторы, ресурсы, психологические последствия и результаты и др.), которые могли бы усилить системный подход к его изучению, по-прежнему представлены недостаточно либо фрагментарно. В связи с этим мы предположили, что результаты исследования взаимосвязи феномена самореализации с иными психологическими конструктами могут помочь в разработке авторской системной модели и определении ее основных ресурсов и психологических последствий (результатов).

Данное исследование основано на системном подходе, мы опираемся на большое количество источников, пытаясь обобщить и систематизировать данные. Также в соответствии с ним мы предполагаем,

Таблица 1

**Теоретический анализ аспектов самореализации**

Аспект самореализации	Автор	Психологический феномен, раскрывающий аспект самореализации
Основание	Бандура А. [Бандура: 245]	Вера в эффективность собственных действий
	Дерманова, Коростылева [Дерманова, Коростылева: 21]	Потребность в самосовершенствовании
	Д.А. Леонтьев [Леонтьев: 150]	Мотивационной основой выступает метаперсонализация. Когнитивной основой является самопознание
	Ю.В. Владимирова [Владимирова: 705]	Самопознание как присвоение определенных ценностей
Детерминанты	Л.И. Коган [Коган: 191]	Общество и свободный выбор человека
	О.И. Пустовит	Ценностные ориентации, уровень притязаний, самооценка личности.

Аспект самореализации	Автор	Психологический феномен, раскрывающий аспект самореализации
Условия	Л.А. Коростылева [Коростылева: 84]	Наличие побудительного мотива для личностного роста Наличие развитого самосознания и рефлексии, способность познавать себя и окружающий мир Реальные и потенциальные способности и возможности, интересы, ценности, перспективы роста Собственные усилия индивида «Содеятельность» с окружающим миром
	С.И. Кудинов [Кудинов, Крупнов: 32]	Психоэкологические, психофизиологические, психологические, педагогические, социальные
	П.П. Горностай [Кудинов, Крупнов: 30]	В качестве системного образования выступает психологическая готовность к самореализации
	В.С. Ткаченко [Ткаченко: 328]	Культурно-досуговая деятельность как стимулятор самореализации
	Е.И. Исаев, П.А. Галушкин [Исаев, Галушкин: 12]	Общество Выделено три уровня условий самореализации: микро-, мезо- и макро-
	Е.В. Селезнева [Селезнева: 83]	Развертывание потенциала самореализации становится возможным, когда личность актуализирует потребность в саморазвитии
	А.М. Щербакова [Щербакова: 45]	Перспектива будущего, которую задает микро- и макросоциум, ориентируясь на психофизиологические особенности индивида
	Г. Гегель [Владимирова: 703]	Значимость деятельности
	Э. Фромм [Фромм: 352]	Самореализация предполагает наличие продуктивной активности
	Р. Ассаджолли [Ассаджолли: 47]	Переход к самореализации осуществляется при условии идентификации Я с трансперсональным Я
Формы/сферы	Селезнева Е.В. [Селезнева: 181]	Человек может самореализовываться только во встрече с другими
	П.А. Галушкин [Галушкин: 87]	Деятельностная, социальная и личностная сферы
	О.И. Пустовит [Владимирова: 707]	Профессиональная, семейная, общественная, сфера увлечений.
Критерии	С.И. Кудинов [Кудинов, Крупнов: 31]	Деятельностная, социальная и личностная
	З. Фрейд [Айбазова: 10]	Успех – неуспех
	Э. Эриксон [Эриксон: 302]	Успешность самореализации определяется обретением личностью понимания и осознания себя
	В. Франкл [Владимирова: 706]	Процесс поиска и обретение смысла жизни
	К. Гольдштейн [182]	Невозможность самореализации как причина душевных недугов
	Г. Гегель [Владимирова: 703]	Удовлетворение от осуществления самореализации
Факторы	М.Р. Гинзбург [Гинзбург: 49]	Пространство и характер самореализации
	Е.Е. Вахромов [Вахромов]	Самость (система представлений о себе)
	К. Роджерс [Роджерс: 375]	Детские переживания, научение
	А. Маслоу [Маслоу: 202]	Отношения «мать – дитя»
	К. Роджерс [Роджерс: 375]	Оценка и ожидания окружения
	Выготский Л.С. [Щербакова: 44]	Зависящие от человека (ценностные ориентиры, готовность к самосовершенствованию, гибкость мышления, воля) Не зависящие от человека (социальная ситуация, уровень жизни, материальная обеспеченность, влияние СМИ, экология)
	Р.А. Зобов и В.И. Келасьев [Коростылева: 4]	Личностные качества как продукт воспитания и образования
	И.П. Смирнов [Кудинов, Крупнов: 29]	Взаимоотношения

Аспект самореализации	Автор	Психологический феномен, раскрывающий аспект самореализации
Связь самореализации с иными психологическими образованиями	Э. Эриксон [Эриксон: 278]	Идентичность
	Л.И. Коган [Коган: 102]	Субъективная сторона самореализации связана с высокой степенью общей удовлетворенности жизнью Процесс самореализации связан с поэтапным присвоением общественных связей и отношений Самореализация связана с общественно полезной направленностью деятельности
	Э.Г. Галажинский [Галажинский: 28]	Ригидность
	В.И. Муляр [Коган: 176]	Индивидуальность, опредмечивание сущностных сил, культура, свобода, самодеятельность, целенаправленность
	Г.А. Цукерман и Е.А. Денисова [Владимирова: 705]	Осознание личностью своей идентичности
	М.Р. Гинзбург [Гинзбург: 45]	Самопознание

что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретаемая благодаря этому новые свойства. Исходя из вышесказанного, цель эмпирического исследования мы определяем, как установление и анализ взаимосвязей и влияния феномена самореализации и таких психологических конструктов, как жизнестойкость, копинг-стратегии, субъективная витальность в качестве возможных ресурсов самореализации; а также субъективное благополучие и счастье личности как предполагаемый ее результат.

*Выборка исследования:* 166 респондентов (28 мужчин и 138 женщин) в возрасте от 14 до 59 лет, средний возраст = 24,02, SD = 12,88. Все испытуемые имеют высшее либо средне-специальное образование; не обладают ограниченными возможностями здоровья и другими атипичными особенностями развития.

*Диагностический инструментарий.*

1. Многомерный опросник самореализации личности (С.И. Кудинов).

2. Опросник оценки копинг-стратегий COPE (Carver et al., 1989) в адаптации Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой (Гордеева и др., 2010).

3. Опросник «Сочувствие к себе» (К. Нефф), 2003. «Self-compassion» (Kristin Neff, 2003) в адаптации К.А. Чистопольской, Е.Н. Осина, С.Н. Ениколопова, Е.Л. Николаева, Г.А. Мысиной, С.Э. Дровосекова, 2020.

4. Шкала счастья GHS (Lyubomirsky, Lepper, 1999) в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина (Осин, Леонтьев, 2008).

5. Шкала субъективного благополучия (Perrudent-Badox, Mendelsohn, Chiche, 1988) в адаптации М.В. Соколовой, 1996.

6. Шкала субъективной витальности как диспозиции (Vt-d) и как состояния (Vt-s) (Ryan, Frederick, 1997) в адаптации Л.А. Александровой, Д.А. Леонтьева.

7. Тест жизнестойкости (Maddi, 2001; Леонтьев, Рассказова, 2006).

Для статистической обработки данных применена дескриптивная статистика (обобщенное описание результатов), корреляционный (выявление связи переменных) и регрессионный (обнаружение зависимости переменных) анализ.

*Результаты исследования*

Анализ связи исследуемых параметров со сферами самореализации выявил шесть статистически зна-

Таблица 2

Взаимосвязь шкал психодиагностических методик со сферами самореализации взрослых (n = 166)

Шкалы методик	Личностная самореализация	Профессиональная самореализация
<i>Шкала субъективной витальности</i>		
Витальность	0,040*	0,049*
<i>Опросник «Сочувствие к себе»</i>		
Внимательность к себе	0,041**	0,052*
<i>Тест жизнестойкости</i>		
Принятие риска		0,036**
<i>Шкала субъективного благополучия</i>		
Изменения настроения		0,04**

Примечание: \* – при p ≤ 0,01; \*\* – при p ≤ 0,05

чимых результатов. Полученные данные представлены в таблице 2.

Нами не было обнаружено значимых взаимосвязей самореализации взрослых в социальной сфере и психологических конструкторов, перечисленных ранее.

Корреляционный анализ самореализации взрослых в различных сферах (личностной и профессиональной) и витальности как диспозиции (V-d) позволил получить следующие значимые взаимосвязи.

Уровень *личностной* ( $R = 0,04, p \leq 0,022$ ) и уровень *профессиональной* ( $R = 0,049, p \leq 0,009$ ) самореализации оказались связаны с *диспозиционной витальностью* взрослых, а именно свойственным им устойчивым уровнем физической и психической энергии. Вероятно, диспозиционная витальность как личностная черта способствует большей активности, самоэффективности индивида.

Корреляционный анализ самореализации взрослых в различных сферах и компонентов концепта «Сочувствие к себе» позволил выявить взаимосвязь уровня *личностной* ( $R = 0,041, p \leq 0,019$ ) и *профессиональной* ( $R = 0,052, p \leq 0,002$ ) самореализации и *внимательности к себе* как проявления сочувственного к себе отношения. Данный результат говорит о том, что чем больше человек стремится к личностному росту и профессиональному развитию, тем более ему свойственно сбалансированное, заинтересованное отношение к своим переживаниям, и наоборот, внимательное отношение к своим чувствам связано с до-

стижением большего успеха в данных сферах самореализации.

*Профессиональная самореализация* оказалась отрицательно связана с *принятием риска* ( $R = -0,036, p \leq 0,038$ ) как компонент жизнестойкости личности и с *изменениями настроения* ( $R = -0,04, p \leq 0,021$ ) как показателем субъективного благополучия. Чем меньше выражена склонность к риску, тем меньше человек склонен отказываться от надежных гарантий успеха, тем выше уровень его профессиональной самореализации. Вероятно, чем меньше человек склонен жертвовать своим комфортом ради риска, тем больше он стремится к достижениям в профессиональной сфере, что, в свою очередь, также связано с более позитивным и оптимистичным фоном их настроения.

Также в результате анализа взаимосвязей характеристик самореализации, полученных в ходе исследования, а также шкал витальности, жизнестойкости, субъективного благополучия были выявлены следующие значимые взаимосвязи (табл. 3).

Жизнестойкость и ее компоненты оказались не связанными с характеристиками процесса самореализации. Вероятно, они больше связаны именно с выбором сферы самореализации, что подтверждает связь между шкалой «принятие риска» и профессиональной самореализацией, описанной выше.

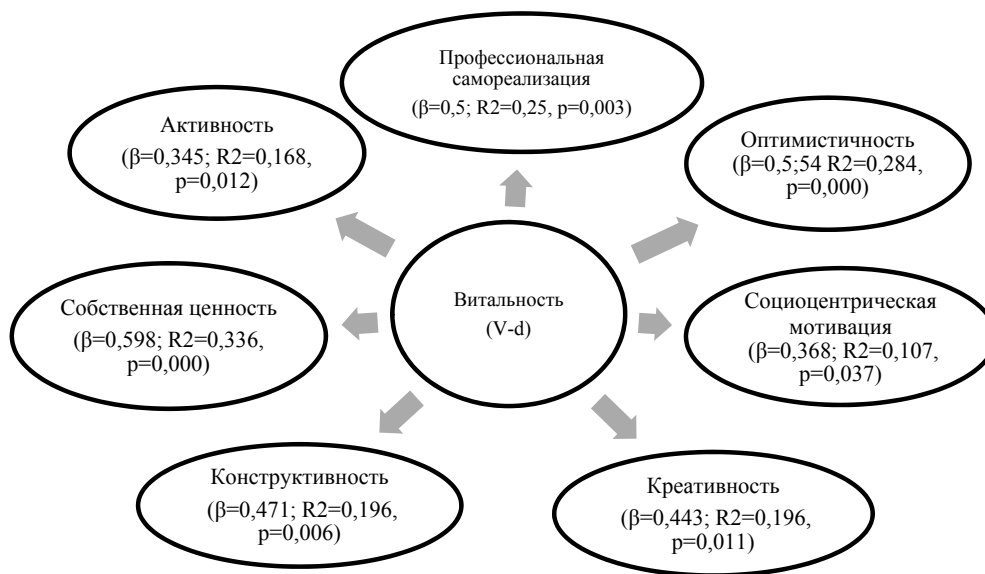
Достаточно много связей было получено с такой характеристикой самореализации взрослых, как со-

Таблица 3

**Взаимосвязи шкал психодиагностических методик и характеристик самореализации личности (n = 166)**

	Личностные барьеры	Активность	Оптимистичность	Конструктивность	Смысл	Собственная ценность
<i>Шкала субъективной витальности</i>						
Витальность		0,408***	0,519**	0,493**	0,456**	0,506**
<i>Опросник «Сочувствие к себе»</i>						
Общность с человечеством				0,653*		0,568*
Внимательность	-0,525*	0,436***	0,531***	0,466**	0,386***	0,448**
Самоизоляция	0,310***					
Доброта к себе			0,389***	0,692*	0,438***	0,608*
Самоизоляция				-0,471**		
<i>Шкала субъективного благополучия</i>						
Изменение настроения			-0,487**	-0,618*	-0,486**	0,562**
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью		-0,369***	-0,369***	-0,495**		-0,409**
Напряженность и чувствительность	0,381**					
Значимость социального окружения	0,351***			-0,440***	-0,466**	-0,379***
Самооценка здоровья			-0,441**	-0,657*	-0,438***	-0,582*
ШСБ			0,428**	0,592*	0,378***	0,611*

Примечание: \* – при  $p \leq 0,001$ ; \*\* – при  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* – при  $p \leq 0,05$ .



**Рис. 1.** Влияние диспозиционной витальности на характеристики самореализации у взрослых (n = 166)

социоцентрическая мотивация, что представляет собой доминирование в данном процессе социально одобряемых мотивов, таких как помощь миру, другим людям и др. Так, данная мотивация оказалась положительно связана с показателями шкалы субъективного счастья ( $R = 0,036$ ,  $p \leq 0,039$ ), а также с такими шкалами методики «Сочувствие к себе», как *внимательность* ( $R = 0,031$ ,  $p \leq 0,031$ ) и *общность с человечеством* ( $R = 0,37$ ,  $p \leq 0,038$ ). Взрослые, чаще опирающиеся на идею изменить мир к лучшему, более внимательно и с пониманием относятся к себе и своим промахам и недостаткам, а также переживают большее субъективное счастье. Также они более склонны к стабильному настроению ( $R = -0,369$ ,  $p \leq 0,037$ ) и позитивной самооценке своего здоровья ( $R = -0,43$ ,  $p \leq 0,013$ ).

Напротив, эгоцентрическая мотивация самореализации оказалась связана с показателями шкалы *вовлеченности* как убежденности в высоких шансах на максимальный успех реализации своих планов, идей и др. ( $R = 0,382$ ,  $p \leq 0,03$ ).

Регрессионный анализ также подтверждает влияние диспозиционной витальности взрослых на характеристики их самореализации (рис. 1).

Интересным результатом стало то, что витальность как личностная черта оказывает влияние именно на профессиональную самореализацию взрослых. Также витальность позитивно влияет на большинство позитивных характеристик самореализации, описанных в модели С.И. Кудинова.

Результаты исследования показали, что выраженность самореализации в какой-либо из сфер (личностной, профессиональной, социальной) не оказывает влияния на субъективное благополучие личности.

Однако при помощи множественного регрессионного анализа удалось выявить влияние различных характеристик самореализации личности на компоненты ее субъективного благополучия. Наиболее чувствительными к изменению под влиянием специфики процесса самореализации оказались такие шкалы, как:

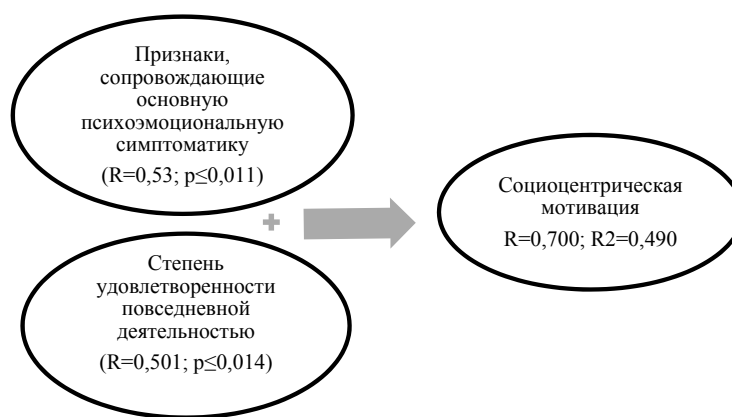
1. Признаки, сопровождающие психоэмоциональную симптоматику ( $R = 0,943$ ;  $R^2 = 0,889$ ;  $p \leq 0,000$ ). Оказалось, что усиливают подобные проявления субъективного неблагополучия *инертность* (стереотипность, пассивность) ( $p \leq 0,01$ ) и *экстернальность* ( $p \leq 0,002$ ), то есть слабость самоконтроля и самоорганизации в процессе самореализации; тогда как способствуют их снижению *оптимистичность* ( $p \leq 0,000$ ) и *смысловой* компонент самореализации ( $p \leq 0,000$ ).

2. Изменения настроения ( $R = 0,943$ ;  $R^2 = 0,889$ ;  $p \leq 0,000$ ), снижение эмоционального фона усиливают *активность* индивидов в самореализации ( $p \leq 0,011$ ) и оказывают отрицательное влияние, *оптимистичность* ( $p \leq 0,007$ ), *конструктивность* – результативность, быстрота и качество выполняемых действий ( $p \leq 0,017$ ) и *осмысленность* самореализации ( $p \leq 0,04$ ).

3. Значимость социального окружения ( $R = 0,811$ ;  $R^2 = 0,568$ ;  $p \leq 0,043$ ) или же недостаток близости с другими, одиночество, на что оказывают положительное влияние *активность* ( $p \leq 0,047$ ) и *деструктивность* (непродуктивность, связанная с ошибками, некачественной работой и т. д.) ( $p \leq 0,043$ ) самореализации.

Результаты регрессионного анализа свидетельствуют о том, что активность в самореализации, а именно постоянное движение к реализации своего потенциа-





**Рис. 2.** Влияние компонентов субъективного благополучия на выраженность социоцентрической мотивации самореализации у взрослых (n = 166)

ла, упорство, настойчивость и инициативность может снижать показатели субъективного благополучия взрослых, приводить к снижению настроения и неудовлетворенности в близких отношениях, особенно в сочетании с другими негативными характеристиками самореализации (деструктивность) или при недостатке позитивных характеристик (оптимистичность, конструктивность, осмысленность). Возможно, это связано как с истощением, утомлением, ресурсозатратностью самого процесса самореализации, поэтому чрезмерная активность может быть бесполезна.

Также было выявлено и обратное влияние компонентов субъективного благополучия взрослых на специфику их самореализации.

Переживание счастья оказывает значимое влияние на некоторые характеристики самореализации. Так, высокий уровень *субъективного счастья* у взрослых мужчин и женщин позитивно влияет на *осмысленность* их процесса самореализации (R = 0,365; R2 = 0,133; p ≤ 0,039), ее *активность* (R = 0,386; R2 = 0,149; p ≤ 0,022); *оптимистичность* (R = 0,506; R2 = 0,232; p ≤ 0,039); *социоцентрическую мотивацию* (R = 0,429; R2 = 0,157; p ≤ 0,000); *конструктивность* (R = 0,599; R2 = 0,359; p ≤ 0,000); *понимание собственной ценности* (R = 0,597; R2 = 0,336; p ≤ 0,000).

Обнаружено также влияние шкал субъективного благополучия взрослых на социометрическую мотивацию самореализации (рис. 2).

Так, удовлетворенность своей повседневной деятельностью индивидов и стабильность их психоэмоционального состояния усиливает их мотивацию изменения мира к лучшему, опору на социально одобряемые мотивы в процессе своей самореализации.

Характеристики процесса самореализации также оказывают значимое влияние на компоненты методики «Сочувствие к себе» взрослых мужчин и женщин. При помощи множественного регрессионного анализа были получены следующие результаты:

1. На показатели шкалы «самоизоляция» отрицательно влияет *оптимистичность* ( $\beta = -0,817$ , p ≤ 0,015) и оказывает позитивное влияние *экстернальность* ( $\beta = 0,492$ , p ≤ 0,023) процесса самореализации (R = 0,917; R2 = 0,842; p ≤ 0,003).

2. На шкалу «внимательность» позитивно влияет выраженность *личностной самореализации* взрослых ( $\beta = 0,525$ , p ≤ 0,038), процент дисперсии – 74 %.

3. На показатели шкалы «чрезмерная идентификация» позитивно влияют *экстернальность* ( $\beta = 0,787$ , p ≤ 0,001) и общая *мотивированность* личности ( $\beta = 0,512$ , p ≤ 0,049) при отрицательном влиянии *консервативности* ( $\beta = -0,758$ , p ≤ 0,039) процесса самореализации (R = 0,915; R2 = 0,838; p ≤ 0,004).

4. На показатели шкалы «напряженность и чувствительность» отрицательно влияет *деструктивность* процесса самореализации ( $\beta = -0,657$ , p ≤ 0,035), что составляет 35 % дисперсии.

В ходе исследования были обнаружены также взаимосвязь характеристик самореализации по методике С.И. Кудинова и копинг-стратегий взрослых по методике COPE. В рисунке ниже приведены значимые взаимосвязи шкал соответствующих методик (рис. 3).

Как можно видеть из рисунка, продуктивные копинг-стратегии оказались чаще связаны с «позитивными» характеристиками самореализации взрослых, тогда как непродуктивные стратегии – с «негативными».

Важными, имеющими наибольшее количество позитивных взаимосвязей с характеристиками самореализации оказались такие копинг-стратегии, как *юмор*, *планирование*, *поиск и использование инструментальной поддержки*, *позитивная переоценка*.

Взрослые, чаще пользующиеся стратегией *юмор*, имеют более высокие показатели конструктивности, креативности, консервативности, социометрической мотивации, восприятия собственной ценности в процессе самореализации.

Использование стратегии *планирование* связано с более высокими показателями конструктивности

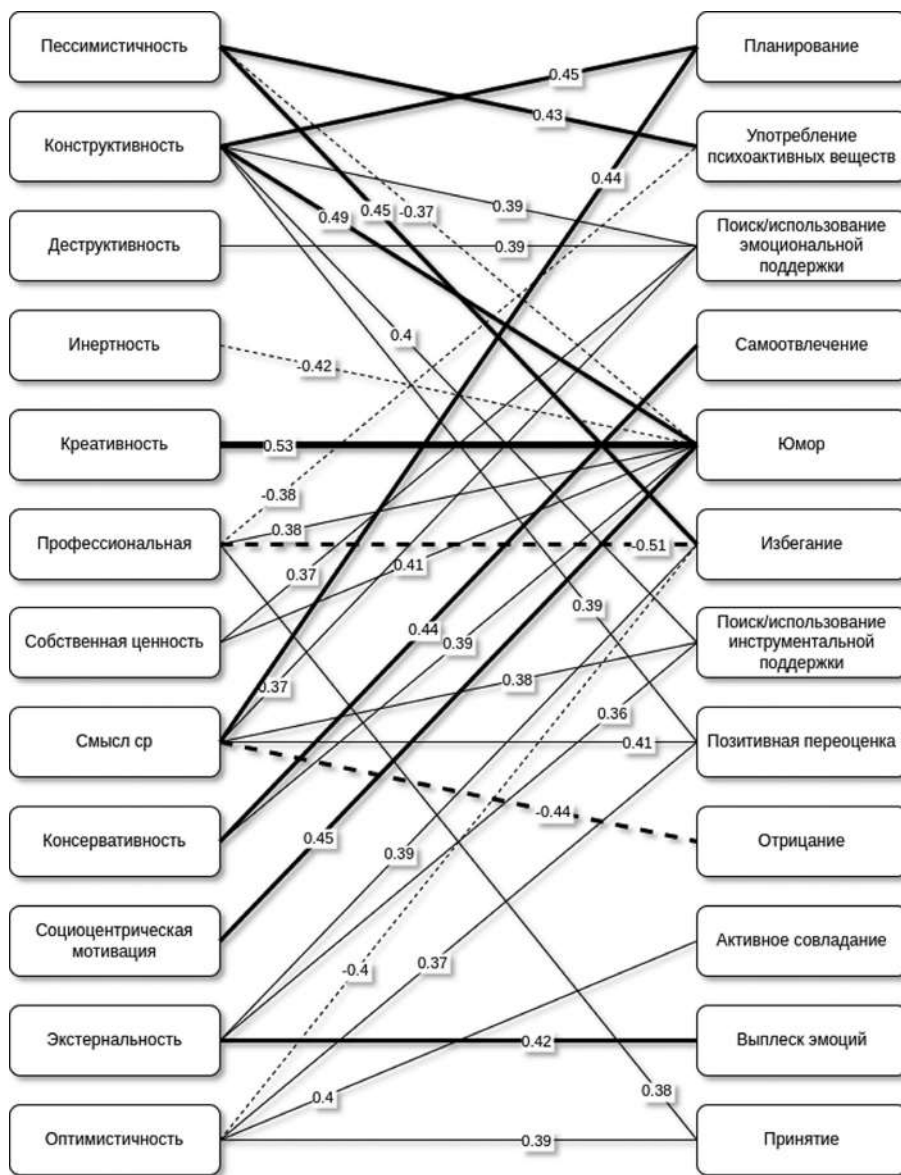


Рис. 3. Взаимосвязь копинг-стратегий и характеристик самореализации у взрослых (n = 166)

и смысла самореализации; поиск и использование инструментальной поддержки позитивно связаны с конструктивностью, смыслом и экстернальностью реализации своего потенциала. Стратегия позитивная переоценка связана с такими характеристиками самореализации, как конструктивность, смысл, оптимистичность.

Как было выявлено, непродуктивные копинг-стратегии усиливают негативные характеристики самореализации либо ослабляют ее позитивные характеристики: так, употребление психоактивных веществ позитивно связано с пессимистичностью самореализации, а стратегия отрицание снимает выраженность ее смысловых характеристик.

Личностная самореализация оказалась не связана с совладающим поведением взрослых. Выраженность профессиональной самореализации позитивно связана с использованием юмора и принятия ответ-

ственности и отрицательно связана с употреблением психоактивных веществ. Вероятно, совладающее поведение личности и его особенности выступают предиктором именно профессиональной, а не личностной самореализации, однако это предположение требует проверки в ходе построения и эмпирической верификации модели самореализации. Ограничением распространения и переноса данных, полученных в настоящем исследовании, является особенность эмпирической базы, а именно преобладание женской части выборки. Таким образом, нам представляется возможным построение авторской модели самореализации на основе полученных данных. В этом авторам видится перспектива дальнейших исследований по заявленной тематике.

#### Выводы

Результаты эмпирического исследования, полученные в процессе комплексного анализа феноме-

на самореализации, подтверждают его взаимосвязь с такими конструктами, как самоотношение («сочувствие к себе»), совладающее поведение, жизнестойкость, витальность. Кроме того, отдельные шкалы методики «Сочувствие к себе», шкала счастья, шкала диспозиционной витальности оказывают значимое влияние на характеристики самореализации взрослых. Выраженность самореализации в различных сферах (личностной и профессиональной) и ее отдельных характеристик влияет на показатели субъективного благополучия, счастья и отношения к себе респондентов во взрослом возрасте. Полученные результаты подтверждают возможность построения авторской модели самореализации и будут использованы для дальнейшей разработки и описания.

### Список литературы

- Аганов В.С.* Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований // Акмеология. 2012. № 3 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-ya-i-samorealizatsiya-subekta-problemnoe-pole-nauchnyh-issledovaniy> (дата обращения: 04.11.2021).
- Айбазова С.Р.* Роль ценностно-смысловой направленности в динамике самореализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015.
- Александрова Л.А.* Субъективная витальность как предмет исследования // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 1. С. 133–163.
- Ассаджиоли Р.* Самореализация и психологические потрясения // Духовный кризис. М., 1995. С. 42–61.
- Бандура А.* Теория социального научения. М., 2000. 318 с.
- Вахромов Е.Е.* Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. М., 2001. 158 с.
- Владимирова Ю.В.* Ретроспективный анализ изучения феномена самореализации личности // Вестник Башкирск. ун-та. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektivnyu-analiz-izucheniya-fenomena-samorealizatsii-lichnosti> (дата обращения: 04.11.2021).
- Выготский Л.С.* К вопросу о динамике детского характера // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 2000. 319 с.
- Галажинский Э.В.* Системная детерминация самореализации личности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Барнаул, 2002. 43 с.
- Галушкин П.А.* Модель самореализации личности с ограниченными возможностями здоровья // Прикладная юридическая психология. 2014. № 1. С. 84–92.
- Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43 – 52.
- Дерманова И.Б., Коростылева Л.А.* Некоторые аспекты феномена самореализации // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1977. С. 21.
- Исаев Е.И., Галушкин П.А.* Психологические типы самореализации личности с ограниченными возможностями здоровья // Акмеология. 2015. № 2 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-tipy-samorealizatsii-lichnosti-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 04.11.2021).
- Коган Л.Н.* Человек и его судьба. М., 1988. 283 с.
- Коростылева Л.А.* Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997. С. 3–19.
- Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб., 2005. 222 с.
- Кудинов С.И.* Психодиагностика личности: учебн. пособие / С.И. Кудинов, С.С. Кудинов. Тольятти. 2012. 270 с.
- Кудинов С.И., Крупнов А.И.* Системная модель самореализации личности // Вестник РУДН. Сер.: Психология и педагогика. 2008. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnaya-model-samorealizatsii-lichnosti> (дата обращения: 01.11.2021).
- Леонтьев Д.А.* Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 150–158.
- Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М., 1999. 425 с.
- Осин Е.Н.* Факторная структура краткой версии Теста жизнестойкости. Организационная психология. 2013. Т. 3. № 3. С. 42–60.
- Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142.
- Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. 478 с.
- Селезнева Е.В.* Развитие акмеологической культуры личности. М., 2007. 259 с.
- Селезнева Е.В.* Смысловые детерминанты самореализации // Мир психологии. 2010. № 4 (64). С. 78–91.
- Соколова М.В.* Шкала субъективного благополучия: руководство / М.В. Соколова. Ярославль, 1996. 11 с.
- Ткаченко В.С.* Общество и проблемы инвалидности: монография. Ставрополь, 2006. 295 с.
- Фрейд З.* Психология бессознательного. СПб., 2003. 605 с.
- Фрамм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994. 447 с.

Щербакова А.М. Роль среды в самореализации человека с интеллектуальной недостаточностью // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. М., 2011. С. 44–46.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 2000. 415 с.

Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 1996. 344 с.

Carver C.S. You want to measure coping, but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 1997, vol. 4, pp. 92–100.

Goldstein K. Health as value. *New knowledge in human values*, ed. by A.H. Maslow. New York, 1959, pp. 178–188.

Neff K. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2003, vol. 2/2, pp. 85–101.

### References

Agapov V.S. *Kontsepsiia Ia i samorealizatsiia sub"ekta: problemnoe pole nauchnykh issledovaniy* [The concept of I and the self-realization of the subject: the problematic field of scientific research]. *Akmeologiya* [Acmeology], 2012, vol. 3 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-ya-i-samorealizatsiya-subekta-problemnoe-pole-nauchnykh-issledovaniy> (access date: 04.11.2021) (In Russ.)

Aibazova S.R. *Rol' tsenostno-smyslovoi napravlenosti v dinamike samorealizatsii lichnosti. Avtoref. diss. na soiskanie uchenoi stepeni kand. psikholog. nauk* [The role of value-semantic orientation in the dynamics of personality self-realization: abstract of the thesis. diss. ... Cand. psychol. Sciences]. 2015. (In Russ.)

Aleksandrova L.A. *Sub"ektivnaya vital'nost' kak predmet issledovaniya* [Subjective vitality as a subject of research]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2014, vol. 11/1, pp. 133–163. (In Russ.)

Assadzhioi R. *Samorealizatsiia i psikhologicheskoe potriasieniia* [Self-realization and psychological turmoil]. Moscow, 1995, pp. 42–61. (In Russ.)

Bandura A. *Teoriia sotsial'nogo naucheniia* [Social learning theory]. Moscow, 2000. p.318. (In Russ.)

Vakhromov E.E. *Psikhologicheskie kontsepsii razvitiia cheloveka: teoriia samoaktualizatsii* [Psychological concepts of human development: the theory of self-actualization]. Moscow, 2001. p.158. (In Russ.)

Vladimirova Iu.V. *Retrospektivnyi analiz izucheniia fenomena samorealizatsii lichnosti* [Retrospective analysis of the study of the phenomenon of personality self-realization]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University], 2014, vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektivnyy-analiz-izucheniya-fenomena-samorealizatsii-lichnosti> (access date: 04.11.2021) (In Russ.)

Vygotskii L.S. *K voprosu o dinamike detskogo kharaktera* [On the question of the dynamics of children's character]. *Psikhologiya individual'nykh razlichii* [Psychology of Individual Differences], ed. by Yu.B. Gippenreiter, V.Ya. Romanova. Moscow, 2000. p.319. (In Russ.)

Galazhinskii E.V. *Sistemnaia determinatsiia samorealizatsii lichnosti: avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk* [System determination of personality self-realization: author. dis. ... Dr. psychol. sciences]. Barnaul, 2002, p. 43. (In Russ.)

Galushkin P.A. *Model' samorealizatsii lichnosti s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia* [Self-realization model of a person with disabilities]. *Prikladnaia iuridicheskaja psikhologiya* [Applied Legal Psychology], 2014, vol. 1, pp. 84–92. (In Russ.)

Ginzburg M.R. *Psikhologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniia* [The psychological content of personal self-determination]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 1994, vol. 3, pp. 43–52. (In Russ.)

Dermanova I.B., Korostyleva L.A. *Nekotorye aspekty fenomena samorealizatsii* [Some aspects of the phenomenon of self-realization]. *Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti* [Psychological problems of personality self-realization]. St. Petersburg, 1977, p. 21. (In Russ.)

Isaev E.I., Galushkin P.A. *Psikhologicheskie tipy samorealizatsii lichnosti s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia* [Psychological types of self-realization of a person with disabilities]. *Akmeologiya* [Acmeology], 2015, vol. 2 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhologicheskie-tipy-samorealizatsii-lichnosti-s-ogranichennymi-vozmozhnostiyami-zdorovya> (access date: 04.11.2021). (In Russ.)

Kogan L.N. *Chelovek i ego sud'ba* [Man and his destiny]. Moscow, 1988, p. 283. (In Russ.)

Korostyleva L.A. *Problemy samorealizatsii lichnosti v sisteme nauk o cheloveke* [Problems of personality self-realization in the system of human sciences]. *Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti* [Psychological problems of personality self-realization]. St. Petersburg, 1997, pp. 3–19. (In Russ.)

Korostyleva L.A. *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: zatrudneniia v professional'noi sfere* [Psychology of personality self-realization: difficulties in the professional sphere]. St. Petersburg, 2005, 222 p. (In Russ.)

Kudinov S.I. *Psihodiagnostika lichnosti: uchebn. posobie* [Psychodiagnosics of personality]. S.I. Kudinov, S.S. Kudinov. Tol'yatti, 2012, 270 p. (In Russ.)

Kudinov S.I., Krupnov A.I. *Sistemnaia model' samorealizatsii lichnosti* [Systemic model of personality self-realization]. *Vestnik RUDN. Ser.: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Bulletin. Series: Psychology and Pedagogy], 2008, vol. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnaya-model-samorealizatsii-lichnosti> (access date: 01.11.2021). (In Russ.)

- Leont'ev D.A. *Razvitie idei samoaktualizatsii v rabotakh A. Maslou* [Development of the idea of self-actualization in the works of A. Maslow]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 1987, vol. 3, pp. 150–158. (In Russ.)
- Maslou A. *Novye rubezhi chelovecheskoi prirody* [New frontiers of human nature]. Moscow, 1999, p. 425. (In Russ.)
- Osin E.N. *Faktornaya struktura kratkoj versii Testa zhiznestojkosti* [Factor structure of the short version of the Vitality Test]. *Organizacionnaya psikhologiya* [Organizational psychology], 2013, vol. 3/3, pp. 42–60. (In Russ.)
- Osin E.N., Leont'ev D.A. *Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psichometricheskie harakteristiki i sravnitel'nyj analiz* [Brief Russian-language scales for the diagnosis of subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny* [Public opinion monitoring: Economic and social changes], 2020, vol. 1, pp. 117–142. (In Russ.)
- Rodzher K. *Vzgliad na psikhoterapiiu. Stanovlenie cheloveka* [A look at psychotherapy. Becoming a man]. Moscow, 1994, p. 478 (In Russ.)
- Selezneva E.V. *Razvitie akmeologicheskoi kul'tury lichnosti* [Development of the acmeological culture of personality]. Moscow, 2007, 259 p. (In Russ.)
- Selezneva E.V. *Smyslovye determinanty samorealizatsii* [Semantic determinants of self-realization]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2010, vol. 4 (64), pp. 78–91. (In Russ.)
- Sokolova M.V. *SHkala sub"ektivnogo blagopoluchiya: rukovodstvo* [Subjective Wellbeing Scale: A Guide]. YAroslavl', 1996, 11 p. (In Russ.)
- Tkachenko V.S. *Obshchestvo i problemy invalidnosti: monografiya* [Society and Problems of Disability: Monograph]. Stavropol, 2006. (In Russ.)
- Freid Z. *Psikhologiya bessoznatel'nogo* [Psychology of the unconscious]. St. Petersburg, 2003, 605 p. (In Russ.)
- Fromm E. *Anatomiya chelovecheskoi destruktivnosti* [Anatomy of human destructiveness]. Moscow, 1994, p. 447. (In Russ.)
- Shcherbakova A.M. *Rol' sredy v samorealizatsii cheloveka s intellektual'noi nedostatochnost'iu* [The role of the environment in the self-realization of a person with intellectual disabilities]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii* [Inclusive education: methodology, practice, technology]. Moscow, 2011, pp. 44–46. (In Russ.)
- Erikson E. *Detstvo i obshchestvo* [Childhood and society]. St. Petersburg, 2000, p. 415. (In Russ.)
- Erikson E. *Identichnost': Iunost' i krizis* [Identity: Youth and Crisis]. Moscow, 1996, p. 344 (In Russ.)
- Статья поступила в редакцию 05.11.2021; одобрена после рецензирования 27.11.2021; принята к публикации 30.11.2021.*
- The article was submitted 05.11.2021; approved after reviewing 27.11.2021; accepted for publication 30.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 189–193. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 189–193. (In Russ.) ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-189-193>

## СОВРЕМЕННЫЕ ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА УСПЕШНОСТИ

**Коршиков Борис Николаевич**, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [boris.korshikov@bk.ru](mailto:boris.korshikov@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2652-127X>

**Аннотация.** В данной статье представлен анализ материала зарубежных исследований, проводимых в 2015–2021 гг. индийскими, американскими, чешскими, польскими, австралийскими и др. учеными и направленных на изучение феномена успешности (successfulness). Рассмотрены основные подходы к пониманию успешности и направления в её изучении. Установлено, что успешность является многомерной конструкцией, которая напрямую взаимосвязана с различными позитивными характеристиками личности, способствует эффективному совладанию со стрессом и повышению удовлетворенности жизнью. Представлены основные концептуальные направления исследований, изучающих феномен успешности личности в различных сферах жизнедеятельности. Проведен анализ и систематизация подходов к изучению успешности личности, а также обозначены перспективы для дальнейшего изучения данного феномена.

**Ключевые слова:** успешность, жизненная успешность, эффективность деятельности.

**Для цитирования:** Коршиков Б.Н. Современные зарубежные исследования феномена успешности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 189–193. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-189-193>

Research Article

## MODERN FOREIGN STUDIES OF THE PHENOMENON OF SUCCESSFULNESS

**Boris N. Korshikov**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [boris.korshikov@bk.ru](mailto:boris.korshikov@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2652-127X>

**Abstract.** Analysis of foreign research material conducted in 2015-2021 by Indian, American, Czech, Polish, Australian and other scientists aimed at studying successfulness phenomenon is presented in this article. Main approaches to understanding successfulness and directions in its study are reviewed. It is established that successfulness is a multidimensional construction directly correlated with various positive personality characteristics that contribute to effective coping with stress and increased life satisfaction. The main conceptual areas of investigations studying the phenomenon of personal successfulness in various spheres of life activities are presented. Analysis and systematisation of approaches to personality successfulness study are conducted, and also the prospects for further study of this phenomenon are outlined.

**Keywords:** successfulness, success in life, performance efficiency.

**For citation:** Korshikov B.N. Modern foreign studies of the phenomenon of successfulness. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 189–193. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-189-193>

В настоящее время отмечается большой исследовательский интерес к феномену успешности личности. В конце XX века «успешность» стала широко обсуждаемой темой в психологии, социологии, философии. Это обусловливается тем, что современные реалии личностных траекторий развития направлены на достижение успеха в различных сферах деятельности.

Несмотря на то, что понятие «успешность» активно используется в психологических исследованиях, отсутствие единого понятийного поля и вольная трактовка создают вопросов больше, чем ответов. К сожалению, следует отметить, что исследований, в которых были бы представлены экспериментальные или эмпирические данные по выделенной нами теме, среди отечественных коллег крайне мало. В основном преобладают статьи, в которых представлен обзор и попытка синтеза фрагментов исследований по смежным дисциплинам (философия, социология, педагогика).

Для того, чтобы подробно раскрыть понятие успешности, его категориальные признаки, основные векторы исследований, в том числе и полученные в них результаты, мы провели анализ ключевых направлений зарубежных исследований за последние 5 лет по данной проблематике. С целью рассмотрения разных концептуальных взглядов на данный феномен мы также включили исследования, в которых устанавливается взаимосвязь успешности с различными личностными характеристиками.

Ввиду отсутствия единого понимания феномена успешности рассмотрим подробнее работы авторов, в которых предпринята попытка в концептуализации данного феномена.

Индийскими исследователями N. Gopalan и M. Pattusamy (2020) отмечается, что успешность является многомерной конструкцией. Под успешностью авторы понимают индивидуальное восприятие успеха в своей жизни. Выборку исследования составили 344 академика, работающих в индийских образовательных учреждениях. Авторы отмечают, что этот феномен может обуславливаться удовлетворением потребностей в различных сферах жизни, таких как работа, семья, социальное окружение и т. д. В качестве вывода исследователи отмечают, что плохой баланс между работой и семьей значительно влияет на удовлетворенность карьерой и общее ощущение успешности, что указывает на необходимость поддержки субъекта в трудных жизненных ситуациях [Gopalan, Pattusamy].

Американские исследователи M.M. Shoja, R. Shane Tubbs и D.B. O'Brien (2019) в своей работе провели теоретический анализ конструкта успешности и определяют её как состояние, которое характеризуется удовлетворительным ощущением субъек-

та тем, кто он есть, и пониманием, что образы себя в прошлом, настоящем или будущем соответствуют тому, кем человек стремится быть [Shoja, Shane Tubbs, O'Brien].

Коллегами из Нидерландов N. Mercer, D.P. Farrington и M.M. Ttofi (2016) отмечается, что успешность жизни может рассматриваться как совокупный показатель успешности в области трудоустройства, жилья, интимных отношений и психического здоровья и отражает субъективную оценку эффективного достижения основных жизненных задач [Mercer, Farrington, Ttofi].

Исследователь из Украины I. Borovynska (2017) отмечает, что жизненная успешность – это эмоциональное состояние, которое сопровождается успешной реализацией собственного жизненного проекта. Под жизненным проектом автор подразумевает удовлетворение потребностей во всех значимых для субъекта сферах жизнедеятельности [Borovynska].

Вместе с тем встречаются исследования, в которых авторы предпринимают попытку систематизации терминов, характеризующих позитивное функционирование личности, в частности, определения соотношения успешности личности с другими схожими конструктами.

Так, например, исследование, проведенное в Чехии A.W. Crossan, A.M. Bednar, A.R. Quinn (2021), раскрывает социальную составляющую успешности, подчеркивая, что значительная часть успешности – это её влияние на соотношение статуса человека с другими людьми или другими референтными группами людей. В ходе проведенного интервью авторами было выявлено, что успешность чаще соотносится с успехами в области социально значимых достижений (31,7 %), производительностью, определяемой с точки зрения выигрыша (28,2 %), а также эмоциональным ростом (21,1 %) и личностным ростом (7,6 %). При этом интересно отметить, что удовольствие в качестве критерия успешности выделили лишь небольшое число испытуемых (5,6 %) [Crossan, Bednar, Quinn].

Исследователь из Польши W. Paszenda (2020) в своей научной работе отмечает, что меняющийся образ мышления о феномене успешности делает невозможным его измерение с помощью одного критерия, потому что он субъективен и изменчив, однако, несмотря на то, что каждый понимает успешность индивидуально и обращается к своему опыту, можно выделить две категории успешности: 1. Успешность как развитие собственного потенциала и достижение амбициозной и трудной цели, которая приводит к познанию самого себя и развитию собственных навыков. Также включает в себя достижение того, чего человек хочет и что находится в пределах его досягаемости и в то же время кажется труднодости-

жимым. Этот вид успешности измеряется анализом своего собственного восприятия, того, сколько сил и навыков у человека есть, чтобы изменить реальность. 2. Успешность как стремление обрести рыночные ценности. Данный вид успешности становится преобладающим в конкретных аспектах современной жизни, например в идеологии успеха и потребительстве. В её рамках человек часто воспринимает себя как вещь, которую можно выгодно использовать на рынке и манипулировать ею. В личной жизни это может привести к изоляции и одиночеству [Paszenda].

Многие зарубежные авторы изучают субъективные представления об успешности с целью выделения ключевых аспектов образа успешности в разных возрастных группах.

Индийскими коллегами В. Balachander и U. Sadasivan (2020) в ходе исследования было обнаружено, что студенты с пониманием относились к проблемам других и воспринимали образ успешности с точки зрения смысла жизни, а деньги не имели значения. Фактически авторы отмечают, что ни один респондент не сказал, что жизненная успешность означает хорошо оплачиваемую работу [Balachander, Sadasivan].

Австралийскими коллегами А. Gill, К. Trask-Kerr и D. Vella-Brodrick (2021) в ходе теоретического и эмпирического исследования образа успешности у подростков было выявлено, что подростки ценят внутренний успех, который представлен самоактуализацией, удовлетворением собственных потребностей и социальными связями. Это согласуется с удовлетворением основных психологических потребностей автономии, родства и компетентности, которые связаны с внутренней мотивацией и ощущением успешности. Эти идеи могут обуславливать содержание образовательных программ, направленных на выявление жизненных ценностей и стремлений, одновременно способствующих повышению ощущения собственной успешности [Gill, Trask-Kerr, Vella-Brodrick].

Группа американских коллег – А.С. Mac Intosh, Е.М. Martin и М.Е. Ewing (2020) – целью своего исследования поставили определение успешности преодоления молодыми людьми препятствий, с которыми они сталкиваются на пути к успешности, и возможности для фасилитации системы достижений субъекта. В ходе исследования было выявлено, что молодежь определила следующие аспекты: «отсутствие возможностей», «отсутствие поддержки», «давление со стороны сверстников», «другие вас унижают» и «образ мышления» как общие универсальные препятствия на пути к успешности. Помимо «мышления», которое носит личный характер, другие препятствия подчеркивают социальный аспект образа успешности [Mac Intosh, Martin, Ewing].

Ряд исследований отражает данные о взаимосвязи различных типов успешности (образовательной, спортивной, социальной, профессиональной) с такими переменными, как мотивация, интеллектуальные и личные ресурсы, социальная активность, самоконтроль, познавательная активность и т. д.

Исследователь из Албании J. Llesha (2020) в своей работе отмечает, что коэффициент эмоционального интеллекта человека может быть таким же важным показателем успешности, как и шкала IQ, несмотря на утверждение, что люди с более высоким уровнем IQ достигают большего в жизни. Это исследование показывает, что есть практическая психологическая ценность в понимании эмоций, собственных и эмоций других, в эффективном управлении ими и использовании для помощи в мышлении и суждениях. Автором также отмечается, что определение эмоций и управление ими помогает в процессе познания, производительности и построении социальных отношений. Развивая навыки и преимущества, полученные в результате совершенствования эмоционального интеллекта, можно использовать их и в других контекстах, таких как семья, работа, развитие, социальный, образовательный контекст и т. д., что будет способствовать повышению уровня успешности в различных аспектах жизни субъекта [Llesha].

Группой исследователей из Америки – А.Р. Whitehall, L.G. Hill и D.M. Yost (2018) – было проведено исследование, направленное на изучение влияния жизненных навыков, включая управление конфликтами, гибкость в реагировании на изменения и эффективное общение, на успешность в колледже и карьере. Авторы отмечают, что повышенная адаптивность к изменениям и социальная интеграция в значительной степени обуславливают не только академическую успешность, но и успешность в других сферах деятельности [Whitehall, Hill, Yost].

Интересные результаты были получены американскими коллегами А.Л. Duckworth et al. (2019) в масштабном исследовании, посвященном изучению когнитивных и не когнитивных предикторов успешности. В данных, собранных более чем от 10 000 курсантов Вест-Пойнта за целое десятилетие, когнитивные способности оказались лучшим показателем академической и личностной успешности, а физические способности – лучшим предтренировочным предиктором физической работоспособности. При этом авторы отмечают, что упорство как личностная характеристика, напротив, внесла лишь скромный вклад в академическую, физическую и личностную успешность. В то же время при очень высоком уровне когнитивных и физических способностей кадеты с меньшей вероятностью заканчивают учебу и, соответственно, показывают низкий уровень профессиональной успешности [Duckworth].



Индийский исследователь В. Johnson (2021) в своей работе рассматривает совокупность личностных качеств и ценностей, которые важны для достижения успешности в личной и профессиональной жизни. В качестве предикторов успешности автор отмечает такие параметры, как «внутренняя мотивация», «критическое мышление», «стойкость», «настойчивость», «уверенность в себе» и «самосознание» [Johnson].

М. Рао (2017) в своем исследовании подчеркивает, что успешность личности может обуславливаться тремя ключевыми факторами: 1) способностью действовать, 2) интегрированной идентичностью и 3) компетенциями. Автор пришел к выводу, что саморегулирование, осведомленность и осмысление опыта и навыки критического мышления являются важными основами успешности. Развивая такие компетенции, как ответственное принятие решений и способность сотрудничать с другими, можно значительно улучшить собственное представление об успешности, которое в конечном итоге становится интегрированным с идентичностью [Рао].

Также интересно отметить новое активно развивающееся направление в психологии развития, именуемое «успешное старение» (successful aging), в котором исследуются предикторы субъективного ощущения успешности в связи с возрастными изменениями в пожилом возрасте.

Так, например, греческим исследователем D. Papadopoulos (2020) отмечается, что субъективное ощущение успешности в пожилом возрасте можно концептуализировать как обусловленное не только отсутствием проблем с физическим и психическим здоровьем, но и наличием субъективного ощущения жизненного успеха, включающего в себя когнитивный и аффективный компоненты. Автором особенно подчеркивается, что в пожилом возрасте именно субъективное ощущение успешности жизни часто оказывает наибольшее влияние на то, как человек функционирует и видит свою жизнь. При этом постулируется важность развития понимания смысла и целей жизни, а также чувства способности к генерации или передаче чего-то важного следующему поколению, что обуславливается важностью социальных взаимоотношений [Papadopoulos].

Корейские коллеги Zhou Jing и So-Hyun Joo (2021) провели исследование с целью выявления различия в восприятии успешности в пожилом возрасте между поколениями миллениалов (рожденные с 1981 по 1996 г.) и бэби-бумеров (рожденные с 1946 по 1964 г.) в Южной Корее. В исследовании приняли участие 635 респондентов. Самым важным условием успешности для обоих поколений была «легкость повседневной жизни», за которой следовали «личностный рост» и «социальное и психологическое

благополучие». Результаты также показали, что в целом миллениалы в качестве предиктора успешности выделяют «личностный рост» в более позднем возрасте, а бэби-бумеры выделяют «простоту повседневной жизни» в связи с предстоящим выходом на пенсию. Следует отметить, что модели, представленные в этом исследовании, обладают низкой объясняющей способностью, что означает отсутствие в анализе других важных факторов успешного старения. Предыдущее исследование показало, что помимо демографических и психологических факторов физическое и психическое здоровье и социальные отношения могут иметь значение [Jing, Joo].

### Заключение

Принимая во внимание то, что нас интересуют вопросы изучения успешности в жизни, при подборке и анализе зарубежных исследований преимущество отдавалось тем, в которых раскрывались различные аспекты успешности личности не только в профессиональной сфере. Обобщая исследования зарубежных коллег, можно отметить, что успешность является сложным и многомерным конструктом, который присутствует во всех сферах деятельности субъекта.

С нашей точки зрения, успешность может быть рассмотрена как интегральное свойство личности, в котором отражается комплексное субъективное восприятие своего актуального статуса в системе сфер жизнедеятельности и его сравнение с желаемым и/или социально обусловленным статусом.

Рассмотренные нами данные, полученные зарубежными коллегами, позволяют заложить основу для систематизации большого массива полученных данных в ходе изучения феномена успешности, с целью определения его положения в системе позитивного функционирования субъекта.

На наш взгляд, проведение качественных теоретических и эмпирических исследований, направленных на изучение данного феномена, может способствовать разработке программ повышения качества жизни в разные возрастные периоды и с разными социальными группами. Способствуя повышению ощущения жизненной успешности, можно добиться снижения уровня стресса, а также повышения удовлетворенности жизнью и качества жизни.

### Список литературы

Balachander B., Sadasivan U. Situational contingencies and its effect on behavior – a study of student perceptions towards success. *Journal of critical reviews*, 2020, vol. 7, pp. 101–109.

Borovyńska I. Psychological understanding of the concepts “success”, “successfulness”, “life success”, “life successfulness”. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 2017, vol. 3 (2), pp. 142–148.

*Crossan A.W., Bednar A.M., Quinn A.R.* Perceptions of coaching success: an exploratory analysis of Czech coaches views on success. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 2021, vol. 91, pp. 1–12.

*Duckworth A.L., Quirk A., Gallop R.* Cognitive and noncognitive predictors of success. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2019, vol. 116/47, pp. 23499–23504.

*Gill A., Trask-Kerr K., Vella-Brodrick D.* Systematic Review of Adolescent Conceptions of Success: Implications for Wellbeing and Positive Education. *Educational Psychology Review*, 2021, pp. 1–30.

*Gopalan N., Pattusamy M.* Role of work and family factors in predicting career satisfaction and life success. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17/14, pp. 5096.

*Jing Z., Joo S.H.* Intergenerational Comparison of Successful Aging Perception, Lifestyle and Self-Esteem. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2021, vol. 19/1, pp. 92–108.

*Johnson B.* Soft Skills-Essential for Success. *BMH Medical Journal*, 2021, vol. 8/3, pp.99–102.

*Lesha J.* Emotional intelligence to achieve success: a theoretical approach. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2020, vol. 5/5. URL: <https://oapub.org/soc/index.php/EJSSS/article/view/929>

*Mac Intosh A.S., Martin E.M., Ewing M.E.* Youth definitions of success, obstacles to success, and how significant others can help: Providing youth a voice in their own development. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2020, vol. 25/1, pp. 491–504.

*Mercer N., Farrington D.P., Ttofi M.M.* Childhood predictors and adult life success of adolescent delinquency abstainers. *Journal of abnormal child psychology*, 2016, vol. 44/3, pp. 613–624.

*Pao M.* Conceptualization of Success in Young Adulthood. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 2017, vol. 26/2, pp. 191–198.

*Papadopoulos D. et al.* The role of well-being, spirituality, and religiosity for successful aging in late life: A brief review. *Advances in aging research*, 2020, vol. 9/02, pp. 23.

*Paszenda W.* Success in everyday life. *Hermeneutics, Social Criticism and Everyday Education Practice*, 2020, vol. 2, pp. 187.

*Shoja M.M., Shane Tubbs R., O'Brien D.* Defining and Re-Defining Success. *A Guide to the Scientific Career: Virtues, Communication, Research and Academic Writing*, 2019, pp. 1–13.

*Whitehall A.P., Hill L.G., Yost D.M. & Kidwell K.K.* Being smart is not enough to ensure success: Integrating personal development into a general education course. *The Journal of General Education*, 2018, vol. 65/ 3-4, pp. 241–263.

*Статья поступила в редакцию 25.09.2021; одобрена после рецензирования 19.10.2021; принята к публикации 20.10.2021.*

*The article was submitted 25.09.2021; approved after reviewing 19.10.2021; accepted for publication 20.10.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 194–199. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 194–199. (In Russ.) ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 316.014

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-194-199>

## СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ФЕНОМЕНЕ РЕСУРСА

**Шипова Наталья Сергеевна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, РФ, Кострома, ns.shipova@yandex.ru

**Крылова Марина Александровна**, Костромской государственной университет, РФ, Кострома, marinakrilova82@gmail.com

**Аннотация:** В представленной статье проанализированы понятия ресурса и социальных представлений. Приведено описание структурного подхода, выбранного как модель проведения эмпирического исследования. В данном исследовании для получения характеристик изучаемого понятия использовалось задание: «Напишите как можно больше прилагательных, которые наиболее точно, с вашей точки зрения, характеризуют понятие «ресурс»». Для описания ядра и периферии представлений взрослых о ресурсах нами использованы элементы прототипического анализа Вержеса. С учетом пересечения двух показателей – среднего значения ранга возникновения, а также медианы частоты встречаемости понятия – стало возможно анализировать структуру представления. Выборку исследования составили 124 взрослых человека. В результате исследования можно сказать, что структура социального представления о ресурсе неоднородна. В обыденном понимании ресурс связан с материальными благами, это понятие оказалось наиболее часто связываемым с понятием ресурса. Более устойчивыми являются характеристики ресурса с точки зрения функционального назначения и возможностей используемого потенциала. Меньшую устойчивость демонстрируют характеристики, иллюстрирующие значимость ресурса для личности. В результате проведенного исследования социальных представлений о понятии ресурса он рассматривается как вариативный феномен, имеющий разветвленную типологию, характеризующийся полезностью и значимостью для субъекта.

**Ключевые слова:** психологический ресурс, социальные представления, структура представлений, ресурсный подход, ядро, периферия, прототипический анализ, виды ресурсов

**Благодарности.** Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00435А

**Для цитирования:** Шипова Н.С., Крылова М.А. Социальное представление о феномене ресурса // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 194–199. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-194-199>

Research Article

## SOCIAL VIEW OF THE RESOURCE PHENOMENON

**Natalia S. Shipova**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Russian Federation, Kostroma, ns.shipova@yandex.ru

**Marina A. Krylova**, Kostroma State University, Russian Federation, Kostroma, marinakrilova82@gmail.com

**Abstract.** The presented article analyses the concepts of a resource and social representations. The description of the structural approach chosen as a model for conducting empirical research is given. In this study, to obtain the characteristics of the concept under study, we used the task of writing as many adjectives as possible that most accurately characterise the concept of RESOURCE. To describe the core and periphery of adults' ideas about resources, we used elements of the prototypical analysis after Pierre Vergès. Taking into account the intersection of two indicators – the average value of the rank of occurrence, as well as the median of the frequency of occurrence of the concept, – it became possible to analyse the structure of the presentation. The study sample consisted of 124 adults. As a result of the study, we can say that the structure of the social concept of the resource is heterogeneous. In the ordinary sense, a resource is associated with material goods, this concept turned out to be most often associated with the concept of a resource. The characteristics of the resource are more stable in terms of the functional purpose and capabilities of the potential used. The characteristics that illustrate the importance of the resource for the individual demonstrate less stability. As a result of the study of social ideas about the concept of a resource, it is considered as a variable phenomenon with a branched typology, characterised by its usefulness and significance for the subject.

**Keywords:** psychological resource, social representations, structure of representations, resource approach, core, periphery, prototypical analysis, types of resources

*Acknowledgments.* This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project No. 20-013-00435A

*For citation:* Shipova N.S., Krylova M.A. Social view of the resource phenomenon. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 194–199. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-194-199>

### Введение

В научной психологии ресурсный подход является относительно новым, поскольку активно разрабатываться начал в конце XX – начале XXI века. Однако само понятие «ресурс» может быть отнесено к различным направлениям исследований психологии индивидуального и группового субъекта (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, А.А. Гаврилина, Л.А. Головей, Л.И. Дементий, Л.Г. Дикая, В.В. Знаков, А.Б. Леонова, Д.А. Леонтьев, Н.А. Логинова, В.И. Моросанова, К. Муздыбаев, А.Н. Поддьяков, Н.А. Русина, М.В. Сапоровская, Е.А. Сергиенко, С.Л. Соловьева, С.А. Хазова, и др.).

Актуальными вопросами для теоретической и прикладной психологии на сегодняшний момент являются уточнение содержания понятия «ресурс», выделение функциональных, уровневых и типологических характеристик, выявление специфики и динамики ресурсов [Маленов].

### Теоретический анализ

Многие авторы рассматривают ресурс неоднозначно, совмещая в даваемых определениях различные варианты трактовки данного понятия. В.А. Бодров отмечает различные варианты рассмотрения ресурса: как определенного и объективно регистрируемого явления, как идеального свойства системы для преобразования себя и действительности при ограниченности средств, как возможности человека в области саморегуляции функций организма и психики [Бодров: 118]. К.В. Карпинский также дает многозначное определение ресурса, рассматривая его как предметные условия жизни, индивидуальные возможности, собственные психические свойства и весь репертуар возможных видов деятельности, доступных для субъекта [Карпинский: 5].

Однако все авторы сходятся во мнении об очевидной связи ресурса с возможностями развития субъекта и личности, мобилизующей их. В подтверждение приведем определение из юридической психологии, иллюстрирующее, помимо прочего, широту применения данного термина в различных областях психологической науки. Ресурсы личности – это система взаимосвязанных компонентов. Выстраивание этой системы в функциональную, более эффективно действующую является задачей человека как субъекта развития [Илюшина, Краснощеченко].

Рассмотрение понятия «ресурс» во многих приведенных исследованиях идет через раскрытие его содержания и примеров, то есть конкретных лич-

ностных качеств, особенностей жизнедеятельности человека, которыми он может пользоваться при столкновении с трудной жизненной ситуацией или стрессом, то есть обстоятельствами, требующими напряжения сил [Дорохина: 22]. Как отмечает С.А. Хазова, к ресурсам можно отнести все, что помогает личности эффективнее решать жизненные задачи применительно к адаптации, саморегуляции, самореализации и др. [Хазова: 94]. Также можем проиллюстрировать это данными Т.В. Kukhar, I.B. Volevakha, согласно которым основная функция психологических ресурсов человека – предоставить ему возможности, с помощью которых он сможет преодолеть сложную жизненную ситуацию, а также реализовать свои жизненные планы, достичь своей цели, благодаря которым субъект будет способен на саморазвитие и обретение личностной зрелости [Kukhar, Volevakha]. Е.А. Петрова выделяет критерии эффективности ресурсов, к ним автор относит: «...улучшение эмоционального состояния, укрепление Я-концепции и позитивного образа Я, лучшее понимание трудной жизненной ситуации, сохранение и поддержание контактов с окружающими людьми» [Петрова: 12].

Изучение психологических ресурсов индивида должно основываться на системном подходе, согласно которому их следует понимать как систему, которая постоянно пополняется или опустошается, чтобы индивид мог преодолевать трудности и функционировать в полную силу [Hobfoll et al.: 106]. Сам ресурс, с точки зрения авторов, это системное образование, которое включает физиологический, личностный, социальный и исполнительский уровни. Интерпретация психологических ресурсов как системы означает, что могут быть включены компенсаторные механизмы, благодаря которым они сохраняются, обмениваются и перераспределяются [Kukhar, Volevakha].

Для рассмотрения структуры представлений о ресурсах обратимся сначала к категории представлений как психологического феномена.

В науке за неимением четкой концепции обоснования определенного феномена, а зачастую и в ее присутствии возникает необходимость исследования представлений обывателей об изучаемом феномене. Смысл этого действия состоит в четком определении дефиниции, через которую идет понимание вопросов теста, интервью, инструкций к эксперименту, изучающих определенное понятие.

Исследование социальных представлений – это весьма популярная отрасль психологической науки и практики (см. например, Московиси; Донцов,

Емельянова; Трушкова; Абульханова-Славская; Блок; Емельянова; Полешкевич; Бовина; Гребеннико и др.). Существует три основных подхода, осуществивших наибольший вклад в развитие теории социальных представлений (Apostolidis; Philogène), а также разработавших принципы анализа социальных представлений (Женевская, Парижская и Эксан-Прованская школы).

Представление об изучаемом феномене опосредуется трансформацией объективной реальности в субъективное пространство мысленно отображаемой действительности. Возникает отражение реальности вне воздействия непосредственных проекций, во вторичных чувственных образах предметов и явлений, с которыми можно соотнести содержание представления при наличии их воздействия в прошлом [Пономарев].

Социальные представления – это различные формы убеждений, взглядов, знаний членов социальной группы по отношению к окружающей жизни. Социальные представления исследуются как на индивидуальном, так и на групповом уровнях [Павлова, Журавлев: 7]. Социальное представление не свободно от субъективности: оно отражает вклад самой личности в интерпретацию объекта. Поэтому представление рассматривается не как репродукция, а как творческий процесс созидания [Жоделе: 378].

Ранее, в отсутствие специальной методологии, отвечающей теории социальных представлений, изучение велось через анкетный метод и контент-анализ, наиболее адекватные методы для научного изучения социального представления [Moscovici: 15]. Однако использование данных методов осложняют большие временные затраты, что в современном контексте преодолевается путем внедрения автоматизированных баз данных (например, база данных для исследования социальных представлений по методу П. Вержеса) [Шалаева]. В целом для изучения социальных представлений применяются качественные, количественные, а также смешанные стратегии (то есть могут быть использованы практически все известные науке методы) [Sotirakoulou, Breakwell: 33]. Однако неотъемлемым компонентом исследования социальных представлений являются ассоциативные методики, их даже называют стартовой точкой в анализе социальных представлений [Бовина].

Анализ зарубежной научной литературы, проведенный И.Б. Бовиной, позволил ей сделать вывод о ведущем месте теории социальных представлений в европейской социальной психологии [Бовина].

Сформированные личностью представления об объекте задают характер последующего взаимодействия с ним [Пономарев]. Структурный подход к изучению социальных представлений предполагает выделение структуры исследуемого феномена, то есть его ядра и периферии, учитывая количественные и ка-

чественные параметры ассоциаций, выработанных респондентами [Емельянова: 204; Abric; Verges]. Ядро является постоянным, оно связано с коллективной памятью, с историей группы, ее ценностями и нормами. Ядро составляют «стереотипы и прототипы, ассоциирующиеся с объектом» [Abric: 378]. Элементы ядра имеют наибольшее число связей с другими элементами представления, то есть выполняют функцию организации представления [Vergès: 207]. Ядро отражает консенсус внутри группы, играет нормативную роль (выражается в суждениях и действиях) [Rouquette: 225]. При этом периферия изменчива, вариативна, зависит от индивидуального опыта респондентов и отражает тенденции развития социальных представлений [Мустафина]. Периферия иерархична, в ней выделяют области: область, объединяющая ассоциации с низким рангом и низкой частотой воспроизведения (область II); область, объединяющая ассоциации с высоким рангом и высокой частотой воспроизведения (область III); 4) область, объединяющая ассоциации с высоким рангом и низкой частотой появления (область IV) [Методика]. Периферия рассматривается как потенциальная зона изменения представления [Бовина: 12]. Распределение ассоциаций по частоте является достаточным основанием для выводов о семантической структуре понятия, анализ которого предполагает выделение его основных смыслов, отраженных массовым сознанием, а главное – соотнесение «удельного веса» этих различных смыслов в понятии, представленном в массовом сознании [Пономарев].

Выделены критерии, различающие ядро и периферию:

- выпуклость элементов ядра;
- условность – безусловность;
- символическая ценность;
- ассоциативная сила [Parales Quenza].

Хочется отметить, что именно пересечение двух показателей – среднего значения ранга возникновения, а также медианы частоты встречаемости понятия – позволяет анализировать структуру представления.

#### **Организация исследования**

Перейдем к описанию дизайна эмпирического исследования. Выборку исследования составили 124 взрослых в возрасте от 18 до 63 лет – 45 мужчин, 79 женщин. Средний возраст составил 36,5 лет.

#### **Методы**

Для получения характеристик изучаемого понятия нами использовалось следующее задание в рамках комплекса методик: «Напишите как можно больше прилагательных, которые наиболее точно характеризуют понятие “ресурс”».

Для описания ядра и периферии представлений взрослых о ресурсах нами использованы элементы прототипического анализа Вержеса [Verges].

Структура социальных представлений о конструкте «психологически ресурс»

Элементы структуры социального представления	Условия включения в зону социального представления	Характеристики понятия
Ядро	Частота встречаемости больше медианы ( $Me > 7$ ), ранг (меньше среднего ранга $< 25,66$ )	Материальный, сильный, необходимый, природный, физический, большой, внутренний, жизненный, личный, помогающий, человеческий, надежный, нужный, здоровый, внешний, мощный
Зона изменчивости	Частота встречаемости больше медианы ( $Me \geq 7$ ), ранг (меньше среднего ранга $< 25,66$ )	Энергетический, полезный, ограниченный, дополнительный, важный, денежный, неистощаемый, маленький, значимый, целеустремленный
Периферия представлений	Частота встречаемости меньше медианы ( $Me < 7$ ), ранг (больше среднего ранга $> 25,66$ )	Ценный, огромный, спасательный, поддерживающий, неисчерпаемый, умный, трудовой, финансовый, творческий, эмоциональный, наполняющий, психологический, интеллектуальный, нематериальный

### Результаты и их обсуждение

Было названо всего 708 прилагательных, характеризующих понятие «ресурс», в среднем 5,7 прилагательных на респондента. После удаления повторяющихся слов осталось 281 прилагательное. После удаления прилагательных, названных менее чем 5 % респондентов, осталось 50 прилагательных – характеристик понятия, что составляет 17,8 % от всех названных слов (табл. 1).

Отмечено, что в каждой зоне (и ядро, и периферия, и изменчивость) представлены виды ресурсов, различающиеся по частоте встречаемости. Например, в ядро входят такие виды, как материальный, природный, личный, человеческий. Зону изменчивости представляют такие виды, как денежный, энергетический. На периферии представлений находятся трудовой, финансовый, творческий, эмоциональный, нематериальный, психологический, интеллектуальный ресурсы. С нашей точки зрения, это говорит о меньшей представленности указанных ресурсов в сознании человека и, косвенно, о большей частоте их употребления для преодоления трудных жизненных ситуаций ресурсов, составляющих ядро.

Ядро представления составляет рассмотрение ресурса как функциональной характеристики преодоления жизненных ситуаций: необходимый, помогающий, нужный. Также отмечены характеристики, описывающие ресурс как резервуар сил и потенциала: сильный, мощный, большой.

В зоне изменчивости находятся характеристики, которые рассматривают ресурс не только с положительной стороны, как мощную поддержку субъекту (неограниченный, важный, значимый). Здесь представлены также характеристики, которые указывают на ограниченность ресурса (ограниченный, маленький), рассматривают его не как необходимость, а скорее, как дополнительную опцию в ситуации преодоления (дополнительный).

На периферию вынесены характеристики, указывающие на значимость ресурса для личности (цен-

ный, спасательный, поддерживающий, наполняющий). Также отмечено наличие характеристик, указывающих на объем данного образования (огромный, неисчерпаемый).

По итогам исследования мы можем утверждать, что в обыденном понимании ресурс связан с материальными благами, это понятие оказалось наиболее часто связываемым с понятием ресурса. Действительно, говоря про поддержку и помощь в трудной ситуации, многие респонденты имеют ввиду именно материальный аспект. Интересно, что прилагательные «материальный» и «нематериальный» находятся на разных полюсах оси частоты встречаемости характеристик понятия «ресурс».

### Выводы

Таким образом, можем сказать, что структура социального представления о ресурсе неоднородна. Более устойчивыми являются характеристики ресурса с точки зрения функционального назначения и возможностей используемого потенциала. Меньшую устойчивость демонстрируют характеристики, иллюстрирующие значимость ресурса для личности.

Подводя итог проведенному исследованию социальных представлений о понятии ресурса, мы можем рассматривать его как вариативный феномен, имеющий разветвленную типологию, характеризующийся полезностью и значимостью для субъекта.

### Список литературы

Бовина И.Б. Стратегии исследования социальных представлений // Социологический журнал. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-issledovaniya-sotsialnyh-predstavleniy>.

Бовина И.Б., Стефаненко Т.Г., Тихомандрицкая О.А., Малышева Н.Г., Голыничик Е.О. Обыденные представления молодежи о России в современном мире // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2010. № 2. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Bovina~Stefanenko~Tikhomandritskaya~Malysheva~Golynchik>.

Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 113–123.

Дорохина О.В. Представление о личностных ресурсах и детерминантах их развития у студентов педагогического вуза // Семья и личность: проблемы взаимодействия, научный журнал. 2014. № 2. С. 19–27.

Емельянова Т.П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. М., 2016. 476 с.

Жоделе Д. Социальное представление: феномены, концепт и теория // Социальная психология. СПб., 2007. С. 372–394.

Илюшина М.И., Краснощеченко И.П. Концептуализация представлений о ресурсной субъектности // Прикладная юридическая психология. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-predstavleniy-o-resursnoy-subektnosti>.

Карпинский К.В. Смысл жизни и ресурсы его реализации: к пониманию механизмов личностного кризиса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 3–33.

Маленов А.А. Ресурсы личности и их реализация в пространстве психологического образования: дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2021.

Мустафина Л.Ш. Содержание социальных представлений современных студентов о совести // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-sotsialnyh-predstavleniy-sovremennyh-studentov-o-sovesti>.

Павлова Н.Д., Журавлев А.Л. К междисциплинарной проблематике дискурса // Ситуационная и личностная детерминация дискурса: сб. науч. тр. М., 2007. С. 6–11.

Петрова Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2008.

Пономарев А.В. Структура социальных представлений сотрудников федеральной противопожарной службы о риске // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-sotsialnyh-predstavleniy-sotrudnikov-federalnoy-protivopozharnoy-sluzhby-o-riske>.

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: дис. ... докт. психол. наук. Кострома, 2014.

Шалаева Н.Ю., Садран С. Автоматизированная база данных для исследования социальных представлений по методу П. Вержеса // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizirovannaya-baza-dannyh-dlya-issledovaniya-sotsialnyh-predstavleniy-po-metodu-p-verzhesa>.

Abrie J. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. Papers on social representation, 1993, vol. 2, pp. 75–78.

Abrie J.-C. L'analyse structurale des représentations sociales. Les méthodes des sciences humaines; Sous la dir. S. Moscovici, F. Buschini. Paris, Presses Universitaires de France, 2003, pp. 375–392.

Hobfoll S.E., Halbesleben J., Neveu J.-P., Westman M. Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2018, vol. 5, pp. 103–128.

Kukhar T.V., Volevakhina I.B. Psychological personality resources in the conditions of modern challenges. Scientific Herald of Sivershchyna. Series: Education. Social and Behavioural Sciences, 2020, pp. 94–104.

Moscovici S. La Psychanalyse: Son image et son public. Paris, Presses Universitaires de France, 1961.

Parales Quenza C.J. On the Structural Approach to Social Representations. Theory and Psychology, vol. 15/1, pp. 77–100.

Rouquette M.-L. Social Representations and Mass Communication Research. Journal of the Theory of Social Behaviour, vol. 26/2, pp. 221–231.

Sotirakopoulou K.P., Breakwell G.M. The use of different methodological approaches in the study of social representations. Ongoing production on social representations, 1992, vol. 1, pp. 29–38.

Verges P.L. Evocation de l'argent: Une methode pour la definition du noyau central d'une representation. Bulletin de Psychologie, 1992, vol. XLV/405, pp. 203–209.

## References

Bovina I.B. Strategii issledovaniya social'nyh predstavlenij [Strategies for the study of social representations]. Sociologicheskij zhurnal [Sociological Journal], 2011, vol. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-issledovaniya-sotsialnyh-predstavleniy> (In Russ.)

Bovina I.B., Stefanenko T.G., Tihomandrickaya O.A., Malysheva N.G., Golynchik E.O. Obydennye predstavleniya molodezhi o Rossii v sovremennom mire [Everyday ideas of young people about Russia in the modern world]. Informacionnyj gumanitarnyj portal «Znanie. Ponimanie. Umenie» [Information humanitarian portal “Knowledge. Understanding. Skill”], 2010, vol. 2. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Bovina~Stefanenko~Tikhomandritskaya~Malysheva~Golynchik>. (In Russ.)

Bodrov V.A. Problema preodoleniya stressa. CHast' 2. Processy i resursy preodoleniya stressa [The problem of overcoming stress. Part 2. Processes and resources for overcoming stress]. Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal], 2006, vol. 27/2, pp. 113–123. (In Russ.)

Dorohina O.V. Predstavlenie o lichnostnyh resursah i determinantah ih razvitiya u studentov pedagogi-

*cheskogo vuza* [The idea of personal resources and the determinants of their development among students of a pedagogical university]. *Sem'ya i lichnost': problemy vzaimodejstviya, nauchnyj zhurnal* [Family and personality: problems of interaction, scientific journal], 2014, vol. 2, pp. 19–27. (In Russ.)

Emel'yanova T.P. *Social'nye predstavleniya: Istorija, teoriya i empiricheskie issledovaniya* [Social representations: History, theory and empirical research]. Moscow, 2016, 476 p. (In Russ.)

Zhodele D. *Social'noe predstavlenie: fenomeny, koncept i teoriya* [Social representation: phenomena, concept and theory]. *Social'naya psihologiya* [Social psychology]. SPb., 2007, pp. 372–394. (In Russ.)

Ilyushina M.I., Krasnoshchechenko I.P. *Konceptualizatsiya predstavlenij o resursnoj sub"ektnosti* [Conceptualization of ideas about resource subjectivity]. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya* [Applied Legal Psychology], 2017, vol. 1, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-predstavleniy-o-resursnoy-subektnosti>. (In Russ.)

Karpinskij K.V. *Smysl zhizni i resursy ego realizacii: k ponimaniyu mekhanizmov lichnostnogo krizisa* [The Meaning of life and the resources of its realization: towards understanding the mechanisms of personal crisis], *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012, vol. 9/4, pp. 3–33. (In Russ.)

Malenov A.A. *Resursy lichnosti i ih realizatsiya v prostranstve psihologicheskogo obrazovaniya* [Personal resources and their implementation in the space of psychological education]: dis. ... kand. psihol. Nauk. Omsk, 2021. (In Russ.)

Mustafina L.SH. *Soderzhanie social'nyh predstavlenij sovremennyh studentov o sovesti* [The content of modern students' social ideas about conscience]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2018, vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-sotsialnyh-predstavleniy-sovremennyh-studentov-o-sovesti> (In Russ.)

Pavlova N.D., ZHuravlev A.L. *K mezhdisciplinarnoj problematike diskursa* [On the interdisciplinary problems of discourse]. *Situacionnaya i lichnostnaya determinatsiya diskursa: sb. nauch. tr.* [Situational and personal determination of discourse: collection of scientific tr.]. Moscow, 2007, pp. 6–11. (In Russ.)

Petrova E.A. *Mezhpokolennye otnosheniya kak resurs sovladayushchego povedeniya* [Intergenerational relations as a resource of coping behavior]: avtoref. dis. ... kand. psihol. Nauk. Kostroma, 2008. (In Russ.)

Ponomarev A.V. *Struktura social'nyh predstavlenij sotrudnikov federal'noj protivopozharnoj sluzhby o riske* [The structure of social perceptions of employees of the Federal Fire Service about risk]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2016, vol. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-sotsialnyh-predstavleniy-sotrudnikov-federalnoy-protivopozharnoy-sluzhby-o-riske>. (In Russ.)

Hazova S.A. *Mental'nye resursy sub"ekta v raznye voznrastnye periody* [Mental resources of the subject in different age periods]: dis. ... dokt. psihol. Nauk. Kostroma, 2014. (In Russ.)

SHalaeva N.YU., Sadran S. *Avtomatizirovannaya baza dannyh dlya issledovaniya social'nyh predstavlenij po metodu P. Verzhesa* [Automated database for the study of social representations by the method of P. Verges]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN* [Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 2015, vol. 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizirovannaya-baza-dannyh-dlya-issledovaniya-sotsialnyh-predstavleniy-po-metodu-p-verzhesa>. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 14.11.2021; одобрена после рецензирования 28.11.2021; принята к публикации 30.11.2021.*

*The article was submitted 14.11.2021; approved after reviewing 28.11.2021; accepted for publication 30.11.2021.*



Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 200–207. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 200–207. (In Russ.) ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.93

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-200-207>

## ЦИФРОВАЯ АНАЛИТИКА ЭМОЦИЙ: ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ ЧЕЛОВЕКА С ПОМОЩЬЮ СЕНСОРОВ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ

**Чернятьев Александр Леонидович**, кандидат физико-математических наук, «Ivolga technologies», Кострома, Россия, [chernyatiev@ivolga.tech](mailto:chernyatiev@ivolga.tech), <https://orcid.org/0000-0002-9394-9375>

**Лебедев Александр Петрович**, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [mr.alexandrlebedev@mail.ru](mailto:mr.alexandrlebedev@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6204-723X>

**Аннотация.** Аффективные вычисления (affective computing) – стремительно развивающаяся область на стыке психологии и разработки систем искусственного интеллекта. Данный исследовательский проект посвящен распознаванию эмоций и психических состояний человека через сенсоры мобильных устройств (акселерометр, гироскоп и т. д.), которые фиксируют особенности микро- и макромоторики рук, характерные для исследуемых состояний. В пилотажном исследовании рассматривалась возможность фиксации и дифференциации психоэмоциональных состояний по показаниям сенсоров мобильных устройств (планшета, смартфона), с использованием моделей машинного обучения. В результате удалось получить модели, определяющие по показаниям сенсоров мобильного устройства в руках человека, находится ли он в нейтральном эмоциональном состоянии либо испытывает стресс. Причем состояние стресса также удалось дифференцировать по двум модальностям: стресс, вызванный психологическими причинами («исполнение обязательств») и психофизиологическими причинами (неприятный шум в наушниках). Статистически значимые различия, а также относительно высокая точность построенной модели машинного обучения позволяют говорить о достоверности полученных результатов и подтверждают гипотезу о возможности выделения и классификации эмоциональных состояний с помощью сенсоров мобильных устройств.

**Ключевые слова:** affective computing, распознавание эмоций, стресс, диагностика, сенсоры мобильных устройств, машинное обучение

**Благодарности.** Работа выполнена при поддержке Фонда содействия инновациям, проект ГРНТИС5/63391

**Для цитирования:** Чернятьев А.Л., Лебедев А.П. Цифровая аналитика эмоций: пилотажное исследование распознавания эмоций человека с помощью сенсоров мобильных устройств // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 200–207. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-200-207>

Research Article

## DIGITAL EMOTION ANALYTICS: A PILOT STUDY OF HUMAN EMOTION RECOGNITION USING MOBILE DEVICE SENSORS

**Alexander L. Chernyatiev**, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Ivolga technologies, Kostroma, Russia, [chernyatiev@ivolga.tech](mailto:chernyatiev@ivolga.tech), <https://orcid.org/0000-0002-9394-9375>

**Alexander P. Lebedev**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [mr.alexandrlebedev@mail.ru](mailto:mr.alexandrlebedev@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6204-723X>

**Abstract.** Affective computing is a rapidly developing area at the intersection of psychology and the development of artificial intelligence systems. At the moment, systems for recognising human emotions from photos and videos (facial expressions), voice recordings (intonation), gestures, posture, gait and other data using various machine learning algorithms are actively developed. This research project is devoted to the recognition of emotions and mental states of a person through the sensors of mobile devices (accelerometer, gyroscope, etc.), which record the features of micro- and macro-hand motor skills characteristic of the states under study. The pilot study considered the possibility of fixing and differentiating psychoemotional states according to the readings of sensors of mobile devices (tablet, smartphone), using machine learning models. As a result, it was possible to obtain models that determine, according to the readings of the sensors of a mobile device in the hands of a

person, whether it is in a neutral emotional state or under stress. Moreover, it was possible to differentiate the state of stress according to two modalities – stress caused by psychological reasons («fulfillment of obligations») and psychophysiological reasons (unpleasant noise in the headphones). The statistically significant differences, as well as the relatively high accuracy of the constructed machine learning model, allow us to speak about the reliability of the results obtained, and they confirm the hypothesis about the possibility of identifying and classifying emotional states using the sensors of mobile devices.

**Keywords:** affective computing, emotion recognition, stress, diagnostics, mobile device sensors, machine learning

**Acknowledgments:** The work was carried out with the support of the Fund for Assistance to Innovation, project GRNTIS5/63391

**For citation:** Chernyatiev A.L., Lebedev A.P. Digital emotion analytics: a pilot study of human emotion recognition using mobile device sensors. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 200–207. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-200-207>

**Основные определения и постановочная часть.** Современные разработки в области мобильных устройств, особенно за последнее десятилетие, привели к большим достижениям в области социальных, медицинских и психологических наук. Мобильные устройства теперь снабжены большим количеством сенсоров, анализ данных которых представляет значительный интерес.

Аффективные вычисления (affective computing), или эмоциональный искусственный интеллект (Emotional AI), – это раздел исследований в области человеко-компьютерного взаимодействия (HCI – human-computer interaction), который занимается изучением и разработкой систем и устройств, способных распознавать, интерпретировать, обрабатывать, моделировать человеческие эмоции и психические состояния [Nalepa et al.: 2509; Rana R. et al.: 65].

В данной работе мы рассматриваем возможности применения методики фиксации и распознавания психоэмоциональных реакций и состояний, возникающих в процессе взаимодействия человека с приложениями мобильных устройств. Рассматриваются способы анализа и распознавания указанных состояний методами машинного обучения по данным, получаемым с сенсоров мобильных устройств.

Выражение эмоционального состояния человека через движения его мышечной системы (мышцы лица, рук, крупная моторика) является фактом, не требующим экстраординарных доказательств, так как эта связь лежит в самой основе строения нервной системы человека и млекопитающих.

Невербальные сигналы играют важнейшую роль в социальном взаимодействии и по сути своей призваны показать, какую эмоцию человек испытывает в ответ на получаемую извне информацию. Эти сигналы транслируются окружающим через движения мышц, мимику, жесты, позу и т. д. за счёт связи лимбической системы с базальными ганглиями и другими подкорковыми структурами мозга, отвечающими за двигательную активность [Mogenson, Jones, Yim: 70; Neilman: 134; Montgomery, Nahby: 1868].

Благодаря этой связи акселерометр и гироскоп мобильного устройства в руках человека могут исполь-

зоваться для распознавания его эмоций [Kołakowska, Szwoch W., Szwoch M 2020: 6367].

Наша работа также предполагает следующие естественные допущения:

1. Люди в процессе взаимодействия с мобильным приложением могут испытывать различные эмоции, спектр эмоциональных реакций может быть достаточно широк как по типу эмоции, так и по интенсивности.

2. Разные люди могут реагировать на одни и те же события по-разному, испытывать разные эмоции и находиться в разных психических состояниях.

3. Эмоции определенным образом действуют на моторные функции человека, что отражается в микродвижениях рук, которые держат смартфон (разная скорость нажатия на экран, разный уровень давления, амплитуда движений, неконтролируемые небольшие повороты устройства в ладони и т. д.).

**Цель исследования** – создание и апробация методики диагностики психоэмоциональных состояний на основе анализа данных с сенсоров мобильных устройств (акселерометра, гироскопа и других) с использованием моделей машинного обучения.

**Гипотеза.** Эмоциональные реакции и состояния испытуемых будут отличаться в зависимости от режима игры (фазы эксперимента), и эти различия со статистической достоверностью можно зафиксировать с помощью сенсоров мобильных устройств и дифференцировать с помощью классификатора модели машинного обучения.

**Теоретические основания.** Исследования эмоциональных процессов, возникающих в процессе взаимодействия человека и информационных систем (ИС), – это также относительно молодое направление исследований, которое начало активно развиваться в 90-х годах двадцатого столетия с повсеместным внедрением различных информационных систем на предприятиях.

Исследования в области распознавания эмоций часто обращаются к модели эмоций П. Экмана. Его исследование человеческих эмоций и выражений лица позволило определить набор из шести основных эмоций, таких как счастье, удивление, гнев, страх, печаль и отвращение, которые являются межкультурны-

ми и универсальными независимо от возраста, пола или внешних условий [Ekman: 124]. Большинство исследований чаще всего включают дополнительное нейтральное состояние. Во многих случаях некоторые базовые эмоции не фиксируются или рассматриваются вместе с другими в рамках более широкого класса из-за трудностей в их распознавании и дифференциации. [Kolakowska, Szwoch W., Szwoch M. 2013: 534; Landowska A., Szwoch M., Szwoch W.: 28].

Одной из других популярных моделей классификации эмоций, возникающих при взаимодействии с ИС, является модель, предложенная канадскими исследователями А. Бодри (A. Beaudry) и А. Пинсонно (A. Pinsonneault) [Beaudry, Pinsonneault: 691].

Предлагаемая система классификации является многомерной, точнее двумерной. Каждая ось соответствует некоторой «оценке» (appraisal). При первичной оценке человек оценивает, представляет новое событие в ИС какую-то возможность или, наоборот, угрозу. Это измерение похоже на то, что теоретики эмоций называют достижением цели – степенью, в которой событие способствует или препятствует достижению личных целей.

При вторичной оценке пользователи оценивают степень, в которой, по их мнению, они контролируют реализацию ожидаемых последствий данного события. Эти два измерения объединяются для создания четырех классов эмоций, которые можно обозначить как потеря (loss), устрашение (deterrence), вызов (challenge) и достижение (achievement).

Важно отметить, что эмоции вызывает не событие в ИС или какой-либо артефакт ИС как таковой, а уникальная психологическая и субъективная оценка события/артефакта индивидом. Таким образом, разные люди могут иметь различные наборы эмоциональных реакций на данный ИТ-артефакт или на конкретное ИТ-событие.

Другим важным теоретическим основанием рассмотрения данной проблемы является взгляд на взаимодействие компьютерных систем и человека с точки зрения психологии стресса. Несмотря на широкий спектр исследований в этом направлении [Рассказова, Гордеева: 2, Хазова: 188], данная проблема недостаточно раскрыта в научных источниках, однако сами базовые понятия психологии стресса и совладания позволяют взглянуть на данный эксперимент как на ситуацию эмоциональной реакции на стрессовый фактор. При этом рассмотрение реакции на стресс с точки зрения проявления психологических защит, или стратегий совладающего поведения, не входит рамки данного исследования, так как данные явления рассматриваются в иной, хоть и, несомненно, связанной с физическими проявлениями стресса плоскости. Копинг-стратегии носят осознанный характер и имеют продолжительное по времени содержание [Крюкова:

184], в то время как двигательная реакция на провоцирующие эмоции факторы протекает в течение долей секунды. В процессе реализации копинг-стратегии человек может проходить через различные эмоциональные состояния, сменяющие друг друга. Психологические защиты – более подходящий для такого формата исследований феномен, однако рассмотренные паттерны микродвижений мышц рук, ассоциированных с теми или иными психологическими защитами, должно стать темой отдельного исследования.

В настоящем исследовании мы будем придерживаться описанной модели как наиболее используемой на данный момент в области, связанной с эмоциональными процессами в компьютерно-машинном взаимодействии.

Исследования в области аффективных вычислений также достаточно активно используют методы психологии, среди которых, например, опросные методики. Как правило, к использованию различных опросников для оценки состояния пользователей прибегают в игровой индустрии [Jsselsteijn, de Kort, Poels: 3; Law, Brühlmann, Mekler: 258; Johnson, Gardner, Perry: 40]. Это обусловлено тем, что именно в игровой индустрии от создания «правильных» эмоциональных триггеров зависит успех разрабатываемой игры, поэтому разработчики стараются получать качественную обратную связь от пользователей как можно раньше. Стандартом здесь считается GEQ – Game Experience Questionnaire – опросник, существующий в нескольких вариантах (базовый, внутриигровой, постигровой, социально-адаптированный и т. д.) и позволяющий определить различные состояния игрока (такие как напряжение, вызов, состояние потока и т. д.) в процессе игры или после ее окончания. Оценка состояния в процессе игры обычно осуществляется с помощью iGEQ – внутриигрового опросника, состоящего из 14 вопросов, на которые пользователь должен дать оценку от 1 до 7.

Основным источником информации об эмоциональном состоянии человека как в нашей повседневной жизни, так и в большинстве научных исследований является мимика. Многочисленные исследования посвящены машинному распознаванию лицевой экспрессии (automatic facial expression recognition, FER) – как с использованием классического ML [Zeng, Pantic, Roisman: 41; Wu, Fu, Yang, 400; Sariyanidi, Gunes, Cavallaro: 1113; Mehta, Siddiqui, Javaid: 416], так и с применением подходов, основанных на глубоком обучении [Zhang T: 350; Xhafa, Patnaik, Zomaya, Eds: 350; Li, Deng: 1; Mitra, Acharya: 320]. Для обучения моделей используются фото и видео изображения, фиксирующие мимику человека, испытывающего определённые эмоции. Затем на их основе создаются системы мониторинга эмоционального состояния служащих на рабочих местах, клиентов, получающих

услуги, но ещё больше приложений, в которых данная технология не раскрыла свой потенциал.

Технологический скачок области мобильных устройств проявился также в повсеместном внедрении в нашу жизнь голосовых помощников, начиная от Алексы от Amazon, Кортаны от Microsoft, Siri от Apple, Google Assistant и заканчивая Алисой от Яндекс, Салют от Сбербанка и др. Данные системы используют распознавание голоса «на лету» (NLP) и его перевод в понятную для программного обеспечения форму. Следующим логическим шагом стало не только «понимание» сказанного, но и распознавание эмоциональной окраски, оттенков и интонаций [Furey, Blue: 175; Sailunaz: 3; Aeluri, Vijayarajan: 5760]. Это позволило создать продвинутые синтезаторы человеческой речи, почти не отличимые от настоящего человеческого голоса, а также в перспективе сделать голосовых ассистентов умнее. Например, улавливать интонации сарказма или фиксировать, в каком психоэмоциональном состоянии находится человек, и реагировать соответствующим образом.

Ещё одним важным источником получения информации об эмоциональном состоянии человека является его язык тела – походка, жесты и поза. Для их анализа также используются системы, распознающие видео и фото изображения [Stephens-Fripp B.: 621; Noroozi: 506; Xu: 11461]. Для автоматического распознавания эмоций язык тела гораздо сложнее, чем анализ выражения лица [Kołakowska, Szwoch W., Szwoch M. 2016: 1623].

Наиболее эффективно совместное использование систем, анализирующих несколько модальностей. Используя вышеуказанные методы и объединяя аналитику различных модальностей, учёные могут исследовать более сложные феномены. Например, мониторинг уровня счастья с помощью сенсоров мобильных устройств [Muaremi, Arnrich, Tröster: 3].

**Подходы к дизайну исследования.** Исследования, посвященные цифровой аналитике эмоций, используют разные методы получения и разметки рассматриваемых эмоций. Одним из самых распространённых подходов является демонстрация видео [Cui, Li, Zhu: 23; Mottelson, Hornbæk: 781] или фото [Maramis: 205; Tang: 133], вызывающих у испытуемых необходимую эмоциональную реакцию.

Другой подход основан на опыте переживания некоторых воспоминаний, вызывающих необходимые исследователям эмоции [Exposito M., Hernandez J., Picard R.W.: 139; Hashmi: 13511]. Беседа и контролируемое содержание разговора – ещё один способ вызывать необходимые эмоциональные состояния у испытуемых. В работе R. Wampfler с коллегами [Wampfler: 2] использовали захватывающие, шокирующие, грубые и смущающие разговоры, чтобы вызвать различные эмоции и зафиксировать их с помощью сенсоров

мобильного устройства. В исследовании другой команды учёных [Ruensuk M.: 74] негативные эмоции вызывались с помощью общения с чат-ботом и комментирования ранее просмотренного видео, которые должны были имитировать типичные активности в социальных сетях.

Для провоцирования стресса используются различные методы, например временные ограничения, установленные для выполнения задачи [Trojahn: 32; Bauer, Lukowicz: 425; Ciman, Wac: 55], звуки и вибрации [Bauer, Lukowicz: 425; Ciman, Wac: 55], а также неожиданное поведение устройства [Bauer, Lukowicz: 425].

Также возможно разработать игру, в которой игрок всегда проигрывает или выигрывает [Tikadar 2017: 4] или использует «скучный» и «увлекательный» режимы игры, предназначенные для провокации отрицательных и положительных состояний соответственно [Tikadar, Bhattacharya: 103].

Помимо этого, важно на заключающем этапе экспериментального воздействия на испытуемого погрузить его в состояние покоя и релаксации, дабы свести к минимуму возможное негативное влияние исследовательской процедуры на его психоэмоциональное состояние. Сам дизайн эксперимента может быть разбит на несколько этапов, заканчивающихся самоотчётами с этапом успокоения между ними, с использованием музыки для релаксации [Ciman, Wac: 60] или видео [Exposito M., Hernandez J., Picard R.W.: 142].

**Организация исследования.** Помимо данных с сенсоров мобильных устройств для верификации и валидации разработанной методики использовались психофизиологические показатели:

1. Кожно-гальваническая реакция (КГР). Кожная проводимость используется как индикатор психологического или физиологического возбуждения.

2. Электромиограмма (ЭМГ) мышц руки. ЭМГ позволяет определить момент сокращения и расслабления мышц. Количество таких активаций, их длительность и амплитуда могут служить характеристиками стрессового состояния испытуемого во время прохождения игр.

3. Психологический опросник. В настоящем исследовании мы используем опросник, близкий по составу вопросов к iGEQ, но неспецифичный для компьютерной индустрии. Это разработанный на кафедре психологии Ленинградского университета опросник оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (авторы Л.А. Курганский и Т.А. Немчин) [Курганский, Немчин: 48].

Всего было проведено 120 экспериментов, возраст респондентов – от 18 до 43 лет, средний возраст – 27 лет, среди них 53 мужчины и 67 женщин, время

проведения одного эксперимента колебалось в пределах от 50 до 80 минут.

**Описание эксперимента.** Для проведения эксперимента был подготовлен тестовый стенд (рис. 1). Он состоит из ноутбука с установленной инфраструктурой для сбора данных мобильных сенсоров, платы Arduino для считывания и передачи данных с датчиков и самих датчиков, а также планшета с тестовыми заданиями и библиотекой, которая синхронизирована с датчиками и отправляет данные мобильных сенсоров на ноутбук.

Для проведения экспериментов по сбору размеченных данных мы разработали мобильное приложение, включающее несколько мини-игр, в которые респондент должен будет сыграть несколько раз в трёх режимах (без ограничений, с фоновым шумом, с установленной целью).

Список мини-игр: 1) таблица Шульте; 2) «Угадай цвет» (модифицированный тест Струпа); 3) «Угадай слово» (анаграмма). В данное приложение встроена разработанная нами библиотека для сбора данных сенсоров.

**Ход эксперимента.** Респондент играет в три, описанные выше игры, тремя блоками по 5 попыток. Первый блок из 5 попыток – в обычном режиме. Второй блок – когнитивная нагрузка в виде шума (используются наушники с отвлекающим шумом, который создает помеху к выполнению задания и уменьшает уровень контроля). В третьем блоке испытуемому необходимо улучшить результат первого блока на 5 секунд (ситуация повышенных требований создаёт стресс). Перед началом эксперимента респондент проходит один раз опросник, далее он заполняет его каждый раз, когда проходит блок из 5 попыток.

Во время эксперимента испытуемому предлагается взять мобильный планшет в том положении, которое ему максимально удобно, два датчика кожно-гальванической реакции (КГР) прикрепляются на безымянный палец и мизинец неосновной руки (для правой – левой), три датчика для электромиограммы (ЭМГ) приклеивались к предплечью правой руки (один – на запястье и два – на предплечье чуть ниже локтя), как показано на рисунке 2.

После запуска приложения мы собираем данные сенсоров мобильного устройства, которые отправляет разработанная нами библиотека, встроенная в тестовое мобильное приложение с мини-играми. Одновременно с этим – физиологические данные кожно-гальванической реакции и электромиограммы. Процесс эксперимента показан на рисунке 3.

Для верификации и валидации разработанной методики данные, полученные с сенсоров мобильных устройств, сопоставлялись с психофизиологическими показателями – КГР и ЭМГ, а также с результатами психологического опросника.

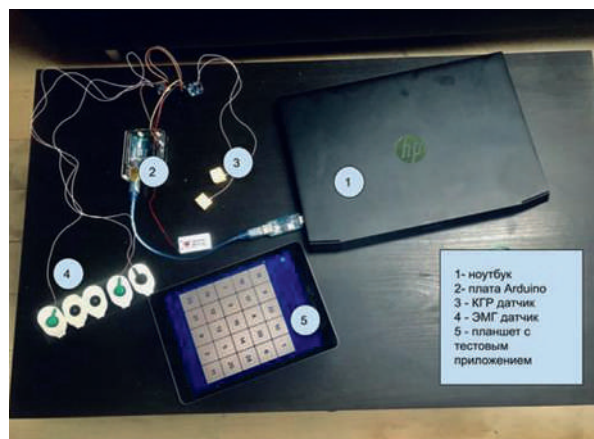


Рис. 1. Схема тестового стенда

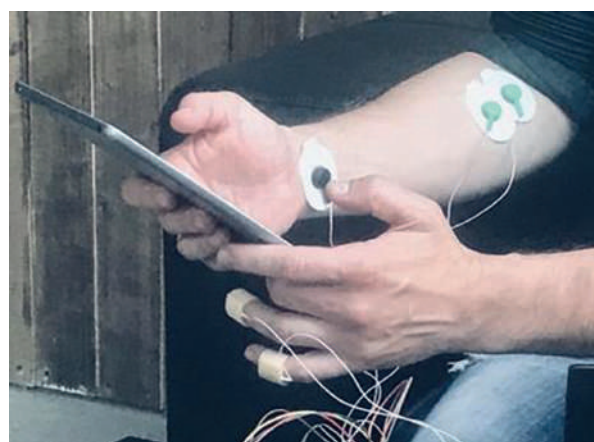


Рис. 2. Схема размещения датчиков КГР и ЭМГ



Рис. 3. Процесс эксперимента на тестовом стенде

**Результаты.** Для проверки разницы значений между экспериментальными условиями (КГР, ЭМГ) был использован t-критерий Стьюдента. Статистический тест показал, что распределения имеют одинаковую дисперсию ( $W = 3,2483$ ,  $p\text{-value} > 0,05$ ) и их средние различаются между собой ( $t = 2,3028$ ,  $p\text{-value} < 0,05$ ). Таким образом, можно сказать о различиях в двух важных для нас условиях: в условиях

Таблица 1

Матрица ошибок

	y = 1	y = 0
$\hat{y} = 1$	TP	FP
$\hat{y} = 0$	FN	TN

Таблица 2

Результаты работы классификатора

Метрика	Mean	Std
Precision	0,733	0,025
Recall	0,578	0,015

отсутствию стресса и в условии временного ограничения, в котором, как мы предполагаем, испытуемые испытывали стресс. Более того, такие различия можно наблюдать не только внутри игры Шульте, но и в сравнении между играми.

При сравнении Шульте No\_stress и анаграмм Time\_pressure были найдены значимые различия ( $t = -2,009$ ,  $p\text{-value} < 0,05$ ). Таким образом, анализ физиологических сигналов подтвердил гипотезу о различных реакциях респондентов в разных игровых режимах, и эти различия можно распознавать по выделенным признакам.

Для оценки результата работы алгоритма мы используем стандартную матрицу ошибок, то есть матрицу размера  $2 \times 2$ , в строках которой – значения классификатора, а в столбцах – истинные значения. Ячейки матрицы заполняются значениями: TP (true positive), TN (true negative), FP (false positive), FN (false negative) (табл. 1).

Из данной матрицы ошибок рассчитываются метрики, по которым оценивается эффективность модели: precision (точность), recall (полнота):

$$precision = \frac{TP}{TP + FP}$$

$$recall = \frac{TP}{TP + FN}$$

Метрику precision можно интерпретировать как долю классифицированных объектов, которые на самом деле являются данным классом. Метрика recall показывает, какую долю из всех объектов данного класса нашел алгоритм. Результаты работы классификатора представлены в таблице 2.

Таким образом, точность используемого классификатора составляет 73 % на объёме 58 % от выборки двух классов эмоциональных состояний.

**Выводы.** В пилотажном исследовании удалось выполнить задачи фиксации и дифференциации психоэмоциональных состояний по показаниям сенсоров мобильных устройств (планшета, смартфона). Это первый шаг к выделению более сложных суц-

ностей, в первую очередь фиксации и дифференциации базовых эмоций, которая реализуется в следующем этапе исследования.

Таким образом, анализ физиологических сигналов подтвердил гипотезу о различных реакциях респондентов в разных игровых режимах, и эти различия можно распознавать по выделенным признакам.

Дальнейшее развитие проекта направлено на обучение более сложных моделей, позволяющих фиксировать основные классы эмоций (положительные и отрицательные) и дифференцировать базовые эмоции с помощью увеличения точности классификатора. Решив данную задачу на удовлетворительном уровне, мы сможем далее строить комплексные модели для распознавания более сложных состояний, это планируется сделать на втором этапе НИОКР.

### Список литературы

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник Костромского государственного университета. 2013. Т. 19, № 5. С. 184–488.

Курганский Н.А., Немчин Т.А. Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности: Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. Л., 1990. С. 44–50.

Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. 2011. № 3. С. 1–4.

Хазова С.А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // Вестник Костромского государственного университета. 2013. Т. 19, № 5. С. 188–191.

Aeluri P., Vijayarajan V. Extraction of Emotions from Speech - A Survey. International Journal of Applied Engineering Research, 2017, vol. 12, pp. 5760–5767.

Bauer G., Lukowicz P. Can smartphones detect stress-related changes in the behaviour of individuals? 2012 IEEE international conference on pervasive computing and communications workshops. IEEE, 2012, pp. 423–426.

Beaudry A., Pinsonneault A. The other side of acceptance: Studying the direct and indirect effects of emotions on information technology use. MIS quarterly, 2010, pp. 689–710.

Ciman M., Wac K. Individuals' stress assessment using human-smartphone interaction analysis. IEEE Transactions on Affective Computing, 2016, vol. 9/1, pp. 51–65.

Cui L., Li S., Zhu T. Emotion detection from natural walking. International Conference on Human Centered Computing. Springer. Cham, 2016, pp. 23–33.

*Ekman P., Friesen W.V.* Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of personality and social psychology*, 1971, vol. 17/2, pp. 124–129. <https://doi.org/10.1037/h0030377>

*Exposito M., Hernandez J., Picard R.W.* Affective keys: towards unobtrusive stress sensing of smartphone users. *Proceedings of the 20th international conference on human-computer interaction with Mobile devices and services adjunct*, 2018, pp. 139–145.

*Furey E., Blue J.* The Emotographic Iceberg: Modelling Deep Emotional Affects Utilizing Intelligent Assistants and the IoT. *2019 19th International Conference on Computational Science and Its Applications (ICCSA)*. IEEE, 2019, pp. 175–180.

*Hashmi M.A. et al.* Motion Reveal Emotions: Identifying Emotions from Human Walk Using Chest Mounted Smartphone. *IEEE Sensors Journal*, 2020, vol. 20/22, pp. 13511–13522.

*Heilman K.H.* The neurobiology of emotional experience. *The neuropsychiatry of limbic and subcortical disorders*, 1997, pp. 133–142.

*Ijsselstein W.A., de Kort Y.A.W., Poels K.* The game experience questionnaire. *Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven*, 2013, vol. 46/1, pp. 1–10.

*Johnson D., Gardner M.J., Perry R.* Validation of two game experience scales: the player experience of need satisfaction (PENS) and game experience questionnaire (GEQ). *International Journal of Human-Computer Studies*, 2018, vol. 118, pp. 38–46.

*Kolakowska A., Landowska A., Szwoch M. et al.* Emotion recognition and its application in software engineering. In *Proceedings of the 2013 6th International Conference on Human System Interactions (HSI)*. Poland, 2013, pp. 532–539.

*Kolakowska A., Szwoch W., Szwoch M.* A Review of Emotion Recognition Methods Based on Data Acquired via Smartphone Sensors. *Sensors (Basel, Switzerland)*, 2020, vol. 20/1, pp. E6367.

*Kolakowska A.* Towards detecting programmers' stress on the basis of keystroke dynamics. In *Proceedings of the 2016 Federated Conference on Computer Science and Information Systems (FedCSIS)*. Poland, 2016, pp. 1621–1626.

*Landowska A., Szwoch M., Szwoch W.* Methodology of affective intervention design for intelligent systems. *Interacting with Computers*, 2016, vol. 28/6, pp. 737–759.

*Law E.L.C., Brühlmann F., Mekler E.D.* Systematic review and validation of the game experience questionnaire (geq)-implications for citation and reporting practice. *Proceedings of the 2018 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, 2018, pp. 257–270.

*Li S., Deng W.* Deep Facial Expression Recognition: A Survey. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 2020, vol. 1, p. 1.

*Maramis C. et al.* Emotion recognition from haptic touch on android device screens. *International Conference on Biomedical and Health Informatics*. Springer, Singapore, 2017, pp. 205–209.

*Mehta D., Siddiqui M.F.H., Javaid A.Y.* Facial emotion recognition: A survey and real-world user experiences in mixed reality. *Sensors*, 2018, vol. 18/2, pp. 416–424.

*Mitra S., Acharya T.* Gesture recognition: A survey. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 2007, vol. 37/3, pp. 311–324.

*Mogenson G.J., Jones D.L., Yim C.Y.* From motivation to action: functional interface between the limbic system and the motor system. *Progress in neurobiology*. 1980, vol. 14/2-3, pp. 69–97.

*Montgomery K.J., Haxby J.V.* Mirror neuron system differentially activated by facial expressions and social hand gestures: a functional magnetic resonance imaging study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2008, vol. 20/10, pp. 1866–1877.

*Mottelson A., Hornbæk K.* An affect detection technique using mobile commodity sensors in the wild. *Proceedings of the 2016 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing*, 2016, pp. 781–792.

*Muaremi A., Arnrich B., Tröster G.A.* Survey on Measuring Happiness with Smart Phones. In *Proceedings of the 6th International Workshop on Ubiquitous Health and Wellness (Part of Pervasive 2012 Conference)*. Newcastle, 2012, pp. 1–12.

*Nalepa G.J. et al.* Analysis and use of the emotional context with wearable devices for games and intelligent assistants. *Sensors*, 2019, vol. 19/11, pp. 2509.

*Noroozi F. et al.* Survey on emotional body gesture recognition. *IEEE transactions on affective computing*, 2018, pp. 505–523.

*Rana R., Hume M., Reilly J. et al.* Opportunistic and Context-Aware Affect Sensing on Smartphones. *IEEE Pervasive Comput*, 2016, vol. 15, pp. 60–69.

*Ruensuk M. et al.* Detecting negative emotions during social media use on smartphones. *Proceedings of Asian CHI Symposium 2019: Emerging HCI Research Collection*, 2019, pp. 73–79.

*Sailunaz K. et al.* Emotion detection from text and speech: a survey. *Social Network Analysis and Mining*, 2018, vol. 8/1, pp. 1–26.

*Sariyanidi E., Gunes H., Cavallaro A.* Automatic Analysis of Facial Affect: A Survey of Registration, Representation, and Recognition. *IEEE Trans. Pattern Anal. Mach. Intell*, 2015, vol. 37, pp. 1113–1133.

*Stephens-Fripp B. et al.* Automatic affect perception based on body gait and posture: A survey. *International Journal of Social Robotics*, 2017, vol. 9/5, pp. 617–641.

*Szwoch M.* Evaluation of affective intervention process in development of affect-aware educational video

games. In Proceedings of the 2016 Federated Conference on Computer Science and Information Systems (FedCSIS). Poland, 2016, pp. 1675–1679.

*Szwoch M., Szwoch W.* Using Different Information Channels for Affect-Aware Video Games – A Case Study. In Image Processing and Communications Challenges 10; Springer: Cham. Switzerland, 2019, vol. 892, pp. 104–113.

*Tang J. et al.* Quantitative study of individual emotional states in social networks. IEEE Transactions on Affective Computing, 2011, vol. 3/2, pp. 132–144.

*Tikadar S., Bhattacharya S.* A Novel Method to Build and Validate an Affective State Prediction Model from Touch-Typing. IFIP Conference on Human-Computer Interaction. Springer, 2019, pp. 99–119.

*Tikadar S. et al.* A minimalist approach for identifying affective states for mobile interaction design. IFIP Conference on Human-Computer Interaction. Springer, 2017, pp. 3–12.

*Trojahn M. et al.* Emotion Recognition through Keystroke Dynamics on Touchscreen Keyboards. ICEIS (3), 2013, pp. 31–37.

*Wampfler R. et al.* Affective state prediction based on semi-supervised learning from smartphone touch data. Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 2020, pp. 1–13.

*Wu T., Fu S., Yang G.* Survey of the Facial Expression Recognition Research. In Advances in Brain Inspired Cognitive Systems. Germany, 2012, pp. 392–402.

*Khafa F., Patnaik S., Zomaya A.Y.* Springer International Publishing, 2018, pp. 345–352. URL: <https://www.researchgate.net/publication/340172930> (access date: 10.10.2021).

*Xu S. et al.* Emotion Recognition From Gait Analyses: Current Research and Future Directions, 2003, pp. 11461. URL: <https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2020arXiv200311461X/abstract> (access date: 10.10.2021).

*Zeng Z., Pantic M., Roisman G.I. et al.* A Survey of Affect Recognition Methods: Audio, Visual, and Spontaneous Expressions. IEEE Trans. Pattern Anal. Mach. Intell., 2009, vol. 31, pp. 39–58.

*Zhang T.* Facial expression recognition based on deep learning: a survey. International conference on intelligent and interactive systems and applications, 2017, pp. 345–352.

## References

Krjukova T.L. *Psihologija sovladajushhego povedenija: sovremennoe sostojanie i psihologicheskie, sociokulturnye perspektivy* [Psychology of coping behavior: current state and psychological, socio-cultural perspectives]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kostroma State University], 2013, vol. 19/5, pp. 184–488. (In Russ.)

Kurganskij N.A., Nemchin T.A. *Ocenka psihicheskoj aktivacii, interesa, jemocional'nogo tonusa, naprjazhenija i komfortnosti* [Assessment of mental activation, interest, emotional tone, tension and comfort]. *Praktikum po jeksperimental'noj i prikladnoj psihologii: ucheb. posobie* [Workshop on experimental and applied psychology]. L., 1990, pp. 44–50. (In Russ.)

Rasskazova E.I., Gordeeva T.O. *Koping-strategii v psihologii stressa: podhody, metody i perspektivy issledovanij* [Coping strategies in the psychology of stress: approaches, methods and prospects for research]. *Psihologicheskie issledovanija: jelektronnyj nauchnyj zhurnal* [Psychological research: electronic scientific journal], 2011, vol. 3, pp. 1–4. (In Russ.)

Hazova S.A. *Koping-resursy subekta: osnovnye napravlenija i perspektivy issledovanija* [Coping resources of the subject: main directions and prospects of research]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kostroma State University], 2013, vol. 19/5, pp. 188–191. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 03.10.2021; одобрена после рецензирования 15.11.2021; принята к публикации 28.11.2021.*

*The article was submitted 03.10.2021; approved after reviewing 15.11.2021; accepted for publication 28.11.2021.*



# ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 208–216. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 208–216. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-208-216>

## САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ, РЕФЛЕКСИЯ И РЕСУРСЫ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ: ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ДЕТЕРМИНАЦИЯ

**Адеева Татьяна Николаевна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [adeeva.tanya@rambler.ru](mailto:adeeva.tanya@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

**Тихонова Инна Викторовна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [inn.007@mail.ru](mailto:inn.007@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

**Аннотация.** Стрессогенные условия существования современного человека направляют исследователей на поиск факторов-протекторов и изучение ресурсов совладания со стрессом, факторов их формирования. Рефлексия и самоэффективность рассматриваются в качестве ресурсов личности, связываются с процессом адаптации, однако не изучен вопрос об их связи с различными вариантами ресурсов. В статье приведены результаты исследования самоэффективности, рефлексивности и ресурсов совладания со стрессом у подростков, юношей и взрослых, показаны их взаимосвязи. В исследовании принимали участие 53 респондента подросткового, 113 юношеского и 125 зрелого возраста. Использовались опросный метод и методы математической статистики. Выявлено, что самоэффективность не имеет возрастной специфики выраженности, и все респонденты имеют благополучный адаптивный уровень. Субъекты более старшего возраста достоверно отличаются по способности к ситуативной рефлексии. Для респондентов любого возраста социальная поддержка и физическое здоровье являются приоритетными ресурсами совладания со стрессом. Самоэффективность имеет прямые связи со всеми ресурсами совладания, является предиктором и детерминирует их осознание и рост. Выявлено, что рефлексия общения может отрицательно влиять на уверенность в решении проблем и ресурс физического здоровья у юношей, но во взрослом возрасте увеличивает роль ресурсов соцподдержки и контроля напряжения. Ретроспективная рефлексия взрослых отрицательно влияет на уверенность и ресурс «направленность на себя». Рефлексия выступает предиктором ресурса «контроль напряжения», а рефлексия общения детерминирует способность субъекта управлять своими ресурсами в стрессовой ситуации.

**Ключевые слова:** ресурсы совладания со стрессом, самоэффективность, рефлексия, субъект, предикторы ресурсов совладания со стрессом, подростки, юноши, взрослые.

**Благодарности.** Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 20-013-00435А «Ментальные ресурсы субъекта при типичном и атипичном развитии: феноменология, динамика, факторы и механизмы формирования в онтогенезе».

**Для цитирования:** Адеева Т.Н., Тихонова И.В. Самоэффективность, рефлексия и ресурсы совладания со стрессом: возрастные особенности и детерминация // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 208–216. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-208-216>

## SELF-EFFICACY, REFLECTION AND RESOURCES OF COPING WITH STRESS: AGE-RELATED FEATURES AND DETERMINATION

**Tatiana N. Adeeva**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, adeeva.tanya@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

**Inna V. Tikhonova**, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, inn.007@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

**Abstract.** Stressful conditions of modern human existence direct scholars to search for protective factors and study the resources of coping with stress, as well as study the factors of their formation. Reflexivity and self-efficacy are considered to be personal resources connected with the process of adaptation, however the question of their connection with various variants of resources remains unstudied. The findings on self-efficacy, reflexivity and coping resources in adolescents, young adults and mature adults are presented in the article, their links shown. 53 adolescent, 113 adolescents and 124 mature respondents participated in the study. Survey method and methods of mathematical statistics were used. It was found that self-efficacy lacks age-specificity; all the respondents are of good adaptive level. Age significantly correlates with capacity for situational reflection. Social support and physical health are priority stress-coping resources for respondents of any age. Self-efficacy has direct links to all stress-coping resources; it predicts and predetermines their awareness and growth. It is found that communication reflexivity does negatively effect problem-solving confidence and physical health resources in young adults; whereas in mature adults, it increases the role of social support and stress control resources. Adult retrospective reflection negatively affects confidence and the «self-direction» resource. Reflexivity predicts the «tension control» resource, whereas communication reflexivity determines a subject's ability to manage its resources in a stressful situation.

**Keywords:** stress-coping resources, self-efficacy, reflection, subject, predictors of stress coping resources, adolescents, young adults, mature adults.

**Acknowledgments.** The reported study was funded by RFBR according to the research project № 20-013-00435A.

**For citation:** Adeeva T.N., Tikhonova I.V. Self-efficacy, reflection and resources of coping with stress: age-related features and determination. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 208–216. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-208-216>

Изучение ресурсов связано с выявлением внешних факторов, внутренних сил, которые дают возможность личности справляться с трудностями, барьерами, кризисными ситуациями. Нужно отметить, что данная тема не является новой, существуют разнообразные подходы к определению данного феномена, различные основания классификации ресурсов. В то же время важным остается субъективный аспект проблемы. Среди огромного разнообразия явлений, состояний, процессов жизни одни становятся ресурсными для личности, а другие не наделяются этим качеством.

Такой подход к анализу феномена ресурса опирается на концепцию ментального опыта и ментальной репрезентации М.А. Холодной, где ментальная репрезентация понимается как «актуальный умственный образ того или иного конкретного события (то есть субъективную форму «видения» происходящего)» [Холодная: 245]. Указанная «форма видения» позволяет личности осмысливать жизненный опыт, определяя, в частности, концепты ресурсов. Как указывает С.А. Хазова, ментальные ресурсы можно рассматривать «как механизм, позволяющий субъекту за счет процессов концептуализации опыта поддерживать и развивать (регулировать) собственную активность.

В опыте субъекта ментальные ресурсы представлены как воспринимаемые, интерпретируемые и оцениваемые аспекты физической, социальной и интрапсихологической среды, имеющие личностную значимость и ценность для достижения позитивных результатов» [Хазова: 101–102]. Таким образом, различные явления среды должны быть определены субъектом, личностью в качестве ресурса, а также должна присутствовать уверенность в возможности их успешного использования личностью в требуемых ситуациях. Данные положения ведут к необходимости анализа особенностей личности, связанных с формированием концепта ресурсов.

В современных научных работах, посвященных данной проблематике, большое место уделяется феномену рефлексии как способности к осмыслению и анализу человеком внутреннего мира, мотивации, поступков, отношений. Вероятно, что достоверность, надежность интерпретации жизненных явлений связаны с базовой способностью субъекта – способностью к осознанию действительности, собственной личности и деятельности [Рубинштейн]. Рефлексия жизненного пути в концепции Е.Е. Сапоговой, по сути, переключается с феноменом ментальной репрезентации, поскольку через нее происходит ос-

мысление жизненного опыта личности, а основными функциями рефлексии являются самодерминация и самоорганизация личности [Сапогова]. Идея влияния биографической рефлексии на развитие взрослой личности выдвигается в исследованиях М.В. Клементьевой. Выявлена специфика содержания рефлексии на разных этапах взрослости и значимость данного процесса в период возрастных кризисов взрослости. [Клементьева: 23]. В работе А.И. Лактионовой выдвигается и доказывается гипотеза о системной рефлексии как ресурсе жизнестойкости личности. Актуальным этот вывод оказывается для группы молодых людей в возрасте 18–25 лет [Лактионова: 202]. Получены данные о гендерных различиях обусловленности уровня рефлексивности и использования ее как адаптивного механизма [Лактионова: 37].

Взаимосвязь рефлексии с различными качествами, отношениями, состояниями личности изучается в целом ряде исследований. Возможность осуществления морально-нравственного выбора очень важна в подростковом возрасте. Способность к выбору напрямую зависит от умения соотносить собственные действия и установки, что является одним из проявлений рефлексии [Николаева: 223–227]. В подростковом возрасте уровень рефлексии оказывается значимым для формирования отношений к семье, матери, отцу, к себе [Горлова: 31]. В пожилом возрасте биографическая рефлексия оказывается значимой для личной мобильности и сохранения профессии. Кроме того, авторами обосновывается построение программ психологического сопровождения на основе анализа жизненного опыта [Сергеева, Печеркина, Глуханюк, Борисов: 631–634].

Еще одним направлением исследований являются работы, в которых подчеркивается необходимость развития навыка рефлексии для профессионального и личностного развития. Рефлексия рассматривается как механизм осмысления проектной, образовательной деятельности, профессиональных трудностей и достижений [Маркина, Солдатова, Качуро, Гаврилюк; 15]. Достаточно интересны методы для развития рефлексии. Метод нарратива предлагается для работы с неуверенными подростками. Такая работа позволяет осмыслить жизненный опыт и интегрировать эпизоды успешного поведения ребенка [Елфимова: 133–134]. Психологические и нейрофизиологические подтверждения эффективности тренинга осознанности представлены в статье Sunny H. W. Chan и др. Развитие рефлексии ведет к положительным изменениям в эмпатии, самосострадании, самооэффективности консультирования, снижении стресса, и рекомендуется для применения в образовательной программе студентов [Chan, Kai-Ching, W.O.Li: 104].

Формирование понятия «самооэффективность», его содержательных и категориальных характеристик

связывается с исследованиями А. Bandura [Bandura]. По мнению исследователей, самооэффективность является стабильной характеристикой личности, «содержит представление о своих способностях, возможностях, самооценку компетенций, знаний, навыков, приемов достижения цели, в совокупности детерминирующую поведение человека, определяющих мотивацию, жизненные принципы, эмоциональность, результаты деятельности и личностное благополучие» [Фоминых: 55]. Авторы говорят о главенствовании когнитивной составляющей самореализации, проявляющейся в убежденности, знании и вере человека в свою способность действовать эффективно в различных ситуациях [Опекина, Шипова: 12].

Подчеркивается, что высокий уровень самооэффективности личности будет способствовать ее самореализации, тогда как неуверенность в своих силах, «выученная беспомощность», напротив, будут значительно затруднять этот процесс. Таким образом, феномен самооэффективности в современных исследованиях рассматривается как ресурс развития личности. Наиболее часто подчеркивается важность самооэффективности для достижений в профессиональной сфере, построении карьеры, а также для преодоления зависимостей [Alisic, Wiese: 21]. Определена прямая взаимосвязь самооэффективности и рефлексии [Tutticci, Coyer, Lewis, Ryan: 128].

Подводя итог обзору научных работ, необходимо отметить, что рефлексия и самооэффективность в основном рассматриваются в качестве ресурсов личности, связываются с процессом адаптации. Однако рефлексия преимущественно имеет позитивную оценку, что, вероятно, не всегда справедливо [Левонтьев, Аверина]. Практически не изучен вопрос о связи самооэффективности и рефлексии с различными вариантами ресурсов.

Наше исследование проводилось научным коллективом под руководством С.А. Хазовой. Целью данного исследования являлось определение особенностей психологических ресурсов, рефлексии и самооэффективности в различные возрастные периоды, их взаимосвязи и взаимодетерминация.

Исследовательская выборка включала 291 респондента, из которых 125 человек – взрослые, 113 – юноши, 53 – подростки.

В исследовании использовались опросные методы и методы статистической обработки результатов. Диагностический пакет включал следующие методики: опросник рефлексивности (А.В. Карпов), шкала общей самооэффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем), опросник оценки ресурсов совладания со стрессом – CRIS (разработан К.Б. Матени, адаптирован А.В. Махначом и Ю.В. Постыляковой). Статистическая обработка проводилась с использованием программы 10.0 Statistica, вычислялся Н-критерий Краскела – Уол-

лиса, коэффициент корреляции r-Спирмена; применялся медианный тест и регрессионный анализ.

Определение особенностей рефлексии и самоэффективности в периоды подростничества, юношества и взрослости показало (табл. 1), что достоверные отличия наблюдаются исключительно по выраженности ситуативной рефлексии (медианный тест;  $X^2 = 6,291454$ ;  $ss = 2$ ;  $p = 0,043$ ).

В исследуемой выборке общий уровень самоэффективности находится на уровне выше среднего, не наблюдается значительного размаха его показателей. Также не обнаруживается специфических особенностей общей рефлексивности и всех ее составляющих. Уровень рефлексивности в выборке подростков, юношей и взрослых соответствует средненормативным значениям. Выявлено, что более «возрастные» респонденты склонны к самоконтролю и рефлексии в реальной ситуации. Они осмысливают и анализируют ситуацию, в которой оказались, имеют более высокий уровень способности к координации своих действий в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием.

Исследование психологических ресурсов совладания со стрессом, результаты которого представлены в таблице 2, показало, что имеются достоверные

отличия по следующим показателям: социальная поддержка ( $N = 6,219$ ;  $p = 0,045$ ), контроль напряжения ( $N = 9,360$ ;  $p = 0,009$ ), физическое здоровье ( $N = 7,198$ ;  $p = 0,027$ ). Подростки показывают более высокий средний балл наполненности всех указанных ресурсов, что можно было бы рассматривать как более высокий уровень их сформированности. Однако показатели стандартного отклонения указывают на наличие большей вариабельности показателей в данной группе. Вероятно, такие результаты обусловлены и активным развитием личности, «знакомством» подростка с вариантами ресурсов и освоением их. Мы можем наблюдать, что в юношеском, а затем и во взрослом возрасте «размах» показателей индивидуальных ресурсов совладания становится все меньше, выборка становится более однородной. Для всех групп респондентов приоритетными при стрессе являются социальные ресурсы и ресурс физического здоровья.

Выявление корреляционных связей между самоэффективностью как личностной характеристикой и индивидуальными ресурсами совладания со стрессом показало их достоверную сопряженность (табл. 3).

Во взрослом возрасте самоэффективность имеет прямые связи со всеми ресурсами совладания со

Таблица 1

Показатели самоэффективности и рефлексии в исследуемых группах (средний балл)

	Исследуемая группа N набл.	Среднее	Ст. откл.
Шкала самоэффективности	Подростки (n = 53)	30,75	5,03
	Юноши (n = 113)	30,55	4,44
	Взрослые (n = 125)	30,78	5,36
Рефлексивность (балл)	Подростки (n = 53)	122,38	16,03
	Юноши (n = 113)	122,75	16,83
	Взрослые (n = 125)	124,66	16,11
Рефлексивность (стены)	Подростки (n = 53)	4,49	1,90
	Юноши (n = 113)	4,58	1,85
	Взрослые (n = 125)	4,77	1,87
Ретроспективная рефлексия	Подростки (n = 53)	37,58	5,93
	Юноши (n = 113)	37,39	6,56
	Взрослые (n = 125)	36,78	5,75
Ситуативная рефлексия *	Подростки (n = 53)	34,92	5,86
	Юноши (n = 113)	35,28	6,42
	Взрослые (n = 125)	36,37	6,13
Перспективная рефлексия	Подростки (n = 53)	37,51	6,52
	Юноши (n = 113)	39,27	5,53
	Взрослые (n = 125)	38,82	6,27
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	Подростки (n = 53)	35,36	7,55
	Юноши (n = 113)	34,67	7,37
	Взрослые (n = 125)	36,27	6,61

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$

Таблица 2

**Показатели ресурсов совладания со стрессом в исследуемых группах  
(% наполненности шкал)**

	Исследуемая группа N набл	Среднее	Ст. откл.
Уверенность	Подростки (n = 53)	65,25	14,13
	Юноши (n = 113)	64,68	9,77
	Взрослые (n = 125)	65,47	8,91
Соцподдержка*	Подростки (n = 53)	77,44	17,56
	Юноши (n = 113)	75,76	14,31
	Взрослые (n = 125)	74,97	11,89
Контроль напряжения**	Подростки (n = 53)	66,46	14,32
	Юноши (n = 113)	63,08	10,03
	Взрослые (n = 125)	64,75	8,90
Структурирование	Подростки (n = 53)	66,86	19,86
	Юноши (n = 113)	68,45	13,13
	Взрослые (n = 125)	72,25	18,18
Физическое здоровье *	Подростки (n = 53)	68,87	18,49
	Юноши (n = 113)	64,58	16,08
	Взрослые (n = 125)	67,28	13,65
Направленность на себя	Подростки (n = 53)	65,18	13,38
	Юноши (n = 113)	64,80	8,62
	Взрослые (n = 125)	64,82	8,83

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,001$

Таблица 3

**Корреляционные связи показателей ресурсов совладания со стрессом  
с самооценкой в исследуемой группе ( $p < 0,05$ )**

Ресурсы	Уверенность	Соцподдержка	Контроль напряжения	Структуриро- вание	Физ. здоровье	Направлен- ность на себя
<i>Общая выборка</i>						
Шкала самооценки	0,39	0,24	0,42	0,44	0,46	
<i>Подростки</i>						
Шкала самооценки	0,34		0,44	0,50		
<i>Юноши</i>						
Шкала самооценки	0,43		0,37	0,35	0,56	
<i>Взрослые</i>						
Шкала самооценки	0,34	0,23	0,49	0,42	0,44	0,29

стрессом, то есть рост уверенности в собственных возможностях, накопление опыта и знаний о своей успешности позволяет формировать ресурсы совладания. В подростковом возрасте данная закономерность относится к таким ресурсам, как уверенность ( $r = 0,34$ ,  $p = 0,014$ ), контроль напряжения ( $r = 0,44$ ,  $p = 0,001$ ) и структурирование ( $r = 0,50$ ,  $p = 0,0001$ ). То есть подростки, имеющие убежденность и знание о своей эффективности, будут использовать такие способы преодоления стресса, как снижение возбуждения средствами контроля над телом и мыслями, планирование и расстановка приоритетов, вера в свою способность справиться с трудностями. В юношеском возрасте, кроме этого, рост самооценки еще

и приводит к повышению роли ресурса «физическое здоровье» ( $r = 0,56$ ,  $p = 0,0000$ ), то есть к повышению энергии и физического благополучия.

Интересно, что самооценка не имеет связи или имеет слабую связь с ресурсом направленность на себя и соцподдержка. В период подростничества и юности — это отчасти объяснимо спецификой возрастных периодов, характеризующихся стремлением к самопознанию, индивидуализацией сознания. С другой стороны, отсутствие связи с направленностью на себя обусловлено определением своего места в социуме.

Анализ корреляционных связей рефлексивности и ресурсов совладания со стрессом показал (табл. 4),

Таблица 4

**Корреляционные связи показателей ресурсов совладания со стрессом с рефлексивностью в исследуемой группе ( $p < 0,05$ )**

Ресурсы \ Виды рефлексии	Уверенность	Соцподдержка	Контроль напряжения	Структурирование	Физ. здоровье	Направленность на себя
<i>Общая выборка</i>						
Ситуативная рефлексия				0,22		
<i>Подростки</i>						
Рефлексивность (стены)			0,28			
Ситуативная рефлексия			0,31	0,39		
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми			0,28			
<i>Юноши</i>						
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	-0,25				-0,25	
<i>Взрослые</i>						
Ретроспективная рефлексия	-0,30					-0,24
Ситуативная рефлексия				0,28		
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми		0,27	0,27			

Таблица 5

**Результаты регрессионного анализа влияния самоэффективности и рефлексии на ресурсы совладания в исследуемой группе ( $n = 291$ )**

Ресурсы	Уверенность	Соцподдержка	Контроль напряжения	Структурирование	Физ. здоровье	Направленность на себя
Самоэффективность	$\beta = 0,376$ $R^2 = 0,141$ $p = 0,000$	$\beta = 0,190$ $R^2 = 0,036$ $p = 0,001$	$\beta = 0,398$ $R^2 = 0,158$ $p = 0,000$	$\beta = 0,349$ $R^2 = 0,122$ $p = 0,000$	$\beta = 0,412$ $R^2 = 0,167$ $p = 0,000$	$\beta = 0,191$ $R^2 = 0,036$ $p = 0,001$
Рефлексивность (балл)			$\beta = 0,216$ $R^2 = 0,046$ $p = 0,000$			
Ситуативная рефлексия				$\beta = 0,215$ $R^2 = 0,046$ $p = 0,000$		

что в общей выборке существует лишь единичный показатель их сопряженности: ситуативная рефлексивность имеет слабую корреляционную связь с ресурсом «структурирование» ( $r = 0,220$ ,  $p = 0,0002$ ). Чем выше способность субъекта осмысливать и оценивать актуальную ситуацию, готовность к анализу происходящего и координации своей деятельности в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием, тем больше у него будет сформирован ресурс, тем чаще в ситуации стресса он будет включать ресурс планирования, будет использовать целеполагание и расстановку приоритетов.

В подростковом возрасте кроме связи, характерной для всей выборки, обнаруживается прямая корреляция общего уровня рефлексивности как психическо-

го свойства личности, рефлексии общения с ресурсом совладания «контроль напряжения». То есть подросток, анализирующий и оценивающий, обдумывающий и взвешивающий свои поступки, различные аспекты взаимодействия с людьми, в стрессовой ситуации будет использовать ресурс снятия напряжения через релаксацию, самоуспокоение.

Корреляционные связи, полученные в выборке юношеского возраста, оказались для нас неожиданными. Были обнаружены слабые отрицательные корреляционные связи рефлексии общения с уверенностью ( $r = -0,25$ ,  $p = 0,008$ ) и физическим здоровьем ( $r = -0,25$ ,  $p = 0,008$ ). Юноши, склонные к анализу взаимодействия с людьми, не чувствуют себя уверенно в стрессовой ситуации и не верят в свои

способности ее разрешить, не считают свое здоровье достаточным для совладания с трудностями. Юношеский возраст предполагает наличие ответственности в стрессовой ситуации, но и недостаточность жизненного опыта для ее разрешения.

Специфическими для взрослого возраста оказались обратные взаимосвязи ретроспективной рефлексии с уверенностью ( $r = -0,30$ ,  $p = 0,0006$ ) и направленностью на себя ( $r = -0,24$ ,  $p = 0,008$ ). Чем больше взрослый человек анализирует прошлые события и свою деятельность, тем реже в трудных ситуациях он опирается на свою уверенность в решении проблемы, тем меньше чувствует независимость в суждениях и оценках. Рефлексия общения у взрослых имеет прямую связь с ресурсом совладания «контроль напряжения» ( $r = 0,27$ ,  $p = 0,003$ ) и «соцподдержка» ( $r = 0,27$ ,  $p = 0,002$ ), что говорит о усилении роли данных ресурсов совладания у субъектов, склонных к анализу своего взаимодействия с окружающими.

Результаты регрессионного анализа показывают, что самоэффективность является предиктором всех видов ресурсов совладания со стрессом (табл. 5), рефлексия – лишь для двух из них.

Наличие у субъекта устойчивой позитивной самооценки своей успешности, компетентности, знание своих возможностей и вера в эффективность их использования детерминирует формирование ресурсов совладания со стрессом. У субъекта с высоким уровнем самоэффективности будет формироваться уверенность в возможности справиться с любыми трудностями, способность к использованию методов контроля напряжения, к управлению ресурсами посредством планирования и целеполагания, ориентация на личное мнение и уверенность в ценности собственного мнения. Будет повышаться ценность физического здоровья и физической энергии, социальной поддержки и эмоциональных связей как факторов защиты.

Рефлексивность как способность человека анализировать, сравнивать, взвешенно принимать решения приводит к формированию ресурса «контроль напряжения», то есть к способности снижать напряжение от стресса через контроль. Развитие навыка рефлексии актуальной жизненной ситуации детерминирует формирование ресурса «структурирование» – способностью управлять ресурсами, планировать, направлять цели и лимиты.

Обобщая полученные результаты и резюмируя их интерпретации, мы приходим к ряду выводов:

1. Самоэффективность не имеет обусловленной возрастом специфики выраженности. Респонденты подросткового, юношеского и зрелого возраста имеют благополучный для адаптации средний уровень самоэффективности. Имеется возрастная специфика сформированности ресурсов совладания со стрессом, наиболее ярко выраженная в подростковом воз-

расте. Подростки имеют тенденцию оценивать свои ресурсы совладания выше, чем люди более старшего возраста, однако при этом подростки склонны к полярным оценкам. Для респондентов любого возраста социальная поддержка и физическое здоровье являются приоритетными ресурсами совладания со стрессом.

2. Самоэффективность имеет прямые связи со всеми ресурсами совладания, кроме «направленности на себя». Связь самоэффективности с ресурсами совладания становится более системной при взрослении: чем старше субъект, тем в большей степени самоэффективность как личностная характеристика определяет сформированность и уровень ресурсов совладания со стрессом.

3. Рефлексия имеет возрастн обусловленные связи с ресурсами. В подростковом возрасте общий уровень рефлексии, ситуационная рефлексия и рефлексия общения оказывают положительное влияние на контроль напряжения. В юношеском возрасте рефлексия общения отрицательно влияет на уверенность в решении проблем и ресурсе физического здоровья. Во взрослом же возрасте приводит к усилению ресурсов соцподдержки и контроля напряжения. А ретроспективная рефлексия отрицательно влияет на уверенность и ресурс «направленность на себя».

4. Самоэффективность является предиктором ресурсов совладания со стрессом и детерминирует их осознание и рост. Лишь два вида рефлексии определены как предикторы ресурсов: общий уровень рефлексии приводит к повышению роли ресурса «контроль напряжения», а ситуативная рефлексия формирует способность управлять ресурсами.

#### Список литературы

- Горлова Е.Л. Представления о семье у подростков разного психологического возраста // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 2. С. 24–32.
- Елфимова М.М. Нарратив как психотехническое средство в работе с личной суверенностью подростка // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26, № 2 (100). С. 125–134.
- Клементьева М.В. Биографическая рефлексия как ресурс саморазвития взрослых людей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 1. С. 14–23.
- Лактионова А.И. Взаимосвязь дифференциального типа рефлексии и компонентов жизнеспособности человека в разных возрастных группах // Институт психологии российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5, № 4. С. 193–217.
- Лактионова А.И. Взаимосвязь смысловых образований и рефлексивности с жизнеспособностью человека // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 5. С. 27–40.

Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 2 (16). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.09.2021).

Маркина Н.В., Солдатова Е.Л., Качуро И.Л., Гаврилюк А. Личностные и экзистенциально-психологические ресурсы классных руководителей, работающих с одаренными детьми // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 102–135.

Николаева А.П. Моральный выбор подростка в ситуации буллинга // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2018. № 1. С. 223–227.

Опекина Т.П., Шипова Н.С. Теоретический анализ понятий самореализации, самоактуализации и самоэффективности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 2. С. 7–15.

Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб., 2012. 224 с.

Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости. М., 2013. 760 с.

Сергеева Т.Б., Печеркина А.А., Глуханюк Н.С., Борисов Г.И. Рефлексия и самооценка качества жизни в пожилом возрасте (в контексте профессиональной занятости) // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации: материалы междунар. науч.-практ. онлайн-конференции. М., 2020. С. 631–644.

Фоминых Е.С. Взаимосвязь самоэффективности и жизненной позиции молодежи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2020. № 2 (41). С. 55–59.

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома. 2013. 386 с.

Хащанская М.К. Потенциал рефлексивных методов в системе постдипломного образования // Непрерывное образование. 2018. № 1 (23). С. 45–50.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002. 384 с.

Alisic A., Wiese B.S. Keeping an insecure career under control: The longitudinal interplay of career insecurity, self-management, and self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 120, 1 p.

Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York, 1997, 604 p.

Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 1977, vol. 84/2, pp. 191–215.

Chan S. H. W., Kai-Ching Yu. C., Li W. O.A. Impact of mindfulness-based cognitive therapy on counseling self-efficacy: A randomized controlled crossover trial. *Patient Education and Counseling*, 2021, vol. 104, pp. 360–368.

Liu Yan, Kornfield R., Shaw B.R., Shah D.V., McTavish F., Gustafson D.H. Giving and receiving social support in online substance use disorder forums: How self-efficacy moderates effects on relapse. *Patient Education and Counseling*, vol. 103/6, pp. 1125–1133.

Staudinger U.M. Life reflection: A social-cognitive analysis of life review. *Review of General Psychology*, 2001, vol. 5/2, pp. 148–160.

Tutticci N., Coyer F., Lewis P.A., Ryan M. Student Facilitation of Simulation Debrief: Measuring Reflective Thinking and Self-Efficacy. *Teaching and Learning in Nursing*, vol. 12/2, pp. 128–135.

## References

Gorlova E.L. *Predstavlenija o sem'e u podrostkov raznogo psihologicheskogo vozrasta* [Ideas about the family in adolescents of different psychological ages]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija* [Cultural-Historical Psychology], 2018, vol. 2, pp. 24–32. (In Russ.)

Elfimova M.M. *Narrativ kak psihotekhnicheskoe sredstvo v rabote s lichnoj suverenost'ju podrostka* [Narrative as a psychotechnical tool in working with the personal sovereignty of a teenager]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija* [Counseling psychology and psychotherapy], 2018, vol. 2 (100), pp. 125–134. (In Russ.)

Klement'eva M.V. *Biograficheskaja refleksija kak resurs samorazvitija vzroslyh ljudej* [Biographical Reflection as a Resource for Self-Development of Adult People]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija* [Cultural-Historical Psychology], 2016, vol. 1, pp. 14–23. (In Russ.)

Laktionova A.I. *Vzaimosvjaz' differencial'nogo tipa refleksii i komponentov zhiznesposobnosti cheloveka v raznyh vozrastnyh gruppah* [The relationship of the differential type of reflection and the components of human vitality in different age groups]. *Institut psihologii rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology], 2020, vol. 4, pp. 193–217. (In Russ.)

Laktionova A.I. *Vzaimosvjaz' smyslovyh obrazovanij i refleksivnosti s zhiznesposobnost'ju cheloveka* [The relationship of semantic formations and reflexivity with human vitality]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2017, vol. 5, pp. 27–40. (In Russ.)

Leont'ev D.A., Averina A.Zh. *Fenomen refleksii v kontekste problemy samoreguljaccii* [The phenomenon of reflection in the context of the problem of self-regulation]. *Psihologicheskie issledovanija* [Psychological research], 2011, vol. 2 (16). URL: <http://psystudy.ru> (access date: 20.09.2021). (In Russ.)

Markina N.V., Soldatova E.L., Kachuro I.L., Gavrilyuk A. *Lichnostnye i jezkzistencial'no-psihologicheskie resursy klassnyh rukovoditelej, rabotajushhih s odaren-*



*nymi det'mi* [Personal and existential psychological resources of class teachers working with gifted children]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2021, vol. 1, pp. 102–135. (In Russ.)

Nikolaeva A.P. *Moral'nyj vybor podrostka v situacii bullinga* [Moral choice of a teenager in a bullying situation]. *Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii* [Herzen's readings: psychological research in education], 2018, vol. 1, pp. 223–227. (In Russ.)

Opekina T.P., Shipova N.S. *Teoreticheskij analiz ponjatij samorealizacii, samoaktualizacii i samojefektivnosti* [Theoretical analysis of the concepts of self-realization, self-actualization and self-efficiency]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika*. [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology], 2021, vol. 2, pp. 7–15. (In Russ.)

Rubinshtejn S.L. *Chelovek i mir* [Man and the world]. St. Petersburg, 2012, 224 p. (In Russ.).

Sapogova E.E. *Jekzistencial'naja psihologija vzroslosti* [Existential psychology of adulthood]. Moscow, 2013, 760 p. (In Russ.)

Sergeeva T.B., Pecherkina A.A., Gluhanjuk N.S., Borisov G.I. *Refleksija i samoocenka kachestva zhizni v pozhilom vozraste (v kontekste professional'noj zanjatosti)* [Reflection and self-assessment of the quality of life in old age (in the context of professional employment)]. *Lichnostnye i reguljatornye resursy dostizhenija obrazovatel'nyh i professional'nyh celej v jepohu cifrovizacii: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj*

*onlajn-konferencii* [Personal and regulatory resources for achieving educational and professional goals in the era of digitalization: materials of the international scientific and practical online conference], Moscow, 2020, pp. 631–644. (In Russ.)

Fominyh E.S. *Vzaimosvjaz' samojeffektivnosti i zhiznennoj pozicii molodezhi* [The relationship between self-efficacy and the life position of young people]. *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija* [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology], 2020, vol. 2 (41), pp. 55–59. (In Russ.)

Hazova S.A. *Mental'nye resursy subekta: fenomenologija i dinamika* [Mental resources of the subject: phenomenology and dynamics]. Kostroma, 2013, 386 p. (In Russ.)

Hashhanskaja M.K. *Potencial refleksivnyh metodov v sisteme postdiplomnogo obrazovanija* [The potential of reflexive methods in the system of postgraduate education]. *Nepreryvnoe obrazovanie* [Continuous education], 2018, vol. 1 (23), pp. 45–50. (In Russ.)

Holodnaja M.A. *Psihologija intellekta: paradoksy issledovanija* [Psychology of intelligence: paradoxes of research]. St. Petersburg, 2002, 384 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 22.10.2021; одобрена после рецензирования 22.11.2021; принята к публикации 22.11.2021.*

*The article was submitted 22.10.2021; approved after reviewing 22.11.2021; accepted for publication 22.11.2021*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 217–220. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 217–220.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-217-220>

## ВЛИЯНИЕ УСТАНОВОК ГЕНДЕРНОГО НЕРАВЕНСТВА НА ДИАДИЧЕСКОЕ СОВЛАДАНИЕ В БЛИЗКИХ ОТНОШЕНИЯХ

**Силина Екатерина Анатольевна**, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [sea11rin@gmail.com](mailto:sea11rin@gmail.com),  
<https://orcid.org/0000-0002-1169-4939>

**Крюкова Татьяна Леонидовна**, доктор психологических наук, Костромской государственный университет, Кострома,  
Россия, [tat.krukova44@gmail.com](mailto:tat.krukova44@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0825-3232>

**Аннотация.** Ситуация пандемии COVID-19 обострила проблемы гендерного неравенства по всему миру и, в частности, в России: участились случаи семейного насилия, возросла нагрузка, связанная с повседневными обязанностями, а также конфликты между партнерами. Стал актуальным вопрос о том, как романтические партнеры совместно справляются со стрессом и как на этом сказываются особенности гендерных установок. Цель данной работы – выявить роли гендерных установок в совместном/диадическом совладании партнеров со стрессом. Общая гипотеза: гендерные установки влияют на особый выбор стратегий диадического совладания партнеров. Выборку составили добровольцы, находящиеся в близких (романтических или супружеских) отношениях. В статье представлены следующие результаты: люди с ярко выраженными установками гендерного неравенства не склонны использовать диадическое совладание при возникновении стрессовой ситуации в паре. Обнаружено, что гендерные установки предсказывают выбор стратегий диадического копинга – либо «запускают» негативный копинг, либо отрицательно влияют на поддерживающий. Доминирование и неравенство, определяемые традиционными гендерными ролями, мешают в эффективном разделении совместных с партнёром задач по преодолению стресса.

**Ключевые слова:** гендерные установки, диада, стресс, диадическое совладание.

**Благодарности.** Исследование поддержано Министерством высшего образования и науки FZEW-2020-0005.

**Для цитирования:** Силина Е.А., Крюкова Т.Л., Влияние установок гендерного неравенства на диадическое совладание в близких отношениях // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 217–220. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-217-220>

Research Article

## GENDER INEQUALITY ATTITUDES' IMPACT ON DYADIC COPING IN CLOSE RELATIONSHIPS

**Ekaterina A. Silina**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [sea11rin@gmail.com](mailto:sea11rin@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1169-4939>  
**Tat'yana L. Kryukova**, Doctor of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [tat.krukova44@gmail.com](mailto:tat.krukova44@gmail.com),  
<https://orcid.org/0000-0003-0825-3232>

**Abstract.** The situation of the COVID-19 pandemic has raised gender inequality problems around the world, in Russia as well – cases of domestic violence have increased; the burden associated with daily duties, as well as conflicts between partners have grown. The question how close partners cope with stress together as a dyad has become topical. Another point of interest includes gender attitudes' impact. The aim is to identify the role of gender attitudes in partners' dyadic coping with stress. Hypothesis is that gender attitudes impact partners' choice of dyadic coping strategies. The sample consists of volunteers in close relationships. The most important results presented include: people with pronounced gender inequality attitudes are not inclined to use dyadic coping when a stressful situation arises in the couple. Gender attitudes impact dyadic coping strategies choice: positively for those who “launch” negative coping; negatively, for supporting coping. Dominance and inequality, defined by traditional gender roles, hinder effective sharing of dyadic tasks with the partner when coping with stress.

**Keywords:** gender attitudes, dyad, stress, dyadic coping.

**Acknowledgements.** This work was supported by Department of Higher Education and Science FZEW-2020-0005.

**For citation:** Silina E.A., Kryukova T.L. Gender inequality attitudes' impact on dyadic coping in close relationships. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 217–220. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-217-220>

Одной из важных проблем современной России является дискриминация в различных ее проявлениях. Особенно остро стоит вопрос гендерного неравенства, проявляющийся в идеологии сексизма и повседневных его проявлениях в общении и деятельности. Понятие «сексизм» ввели феминистки «второй волны», для которых был актуален широкий круг проблем: неравенство, вопросы сексуальности, борьба за рабочие места и репродуктивные права женщин [Kosut: 327–332]. Нередко сексизм имеет «скрытую» форму, для которой характерно отрицание его существования (современный сексизм) и негативных реакций на требования защиты от дискриминации (неосексизм). Это не способствует уменьшению гендерного неравенства, так как сама проблема отрицается. Мы придерживаемся понимания этого феномена вслед за П. Гликом и С. Фикс и их теорией амбивалентного сексизма. Согласно данной теории установки к гендерным группам амбивалентны, то есть включают в себя одновременно как враждебное, так и доброжелательное отношение к мужчинам и женщинам. Гендерные предрассудки устанавливают жесткие рамки поведения в соответствии с «мужскими» и «женскими» ролями [Glick, Fiske 1996: 491–512; Glick, Fiske 2001: 109–118].

Центральное внимание в нашем исследовании уделено роли установок гендерного неравенства в стрессовых ситуациях, переживаемых парой/диадой в повседневной жизни. Наиболее ярко роль гендерных стереотипов проявляется в близких (романтических или супружеских) отношениях, в том числе в семье, где непосредственно сталкивается «мужское» и «женское» – установки, представления, ожидания, стереотипы, распределение ролей. Близкие отношения между мужчиной и женщиной определяются нами как субъективно значимые взаимосвязи партнеров, предполагающие откликаемость / отзывчивость (*responsiveness*), основанные на привязанности. Они включают близость, аффективные переживания, доверие, взаимораскрытие и взаимозависимость в диаде [Крюкова и др. 2019]. Значительное внимание уделяется когнитивному (знания о себе и партнере, установки, модели сценариев отношений) и поведенческому (взаимодействие партнеров друг с другом) компонентам близких отношений [Екимчик, Крюкова 2015: 4].

Все больше исследователей понимают диадическое совладание как тип совладающего поведения, когда оба партнера прилагают совместные усилия в ситуации переживания стресса для его уменьшения и саморегуляции. Оно может быть ориентировано на взаимоотношения, выступать межличностным регулятором поведения и общения, если проявляется как когнитивно-эмоционально-поведенческие усилия для поддержания связей с другим (партнером) во время стресса, для защиты близких отноше-

ний [Bodenmann 2019; Крюкова 2015: 203–214; Екимчик, Крюкова: 4]. Диадическое совладание партнеров является важным компонентом отношений, оно соотносится с удовлетворенностью ими, стабильностью и коммуникативным поведением [Крюкова, Екимчик, Опекина: 75–166]. Ответ на вопрос, как взаимодействуют гендерные установки и выбор стратегий диадического совладания партнеров, способствует пониманию влияния гендерных стереотипов на качество близких отношений и общения в диаде.

**Цель исследования:** выявить роль гендерных установок в диадическом совладании партнеров со стрессом. **Общая гипотеза:** гендерные установки предсказывают выбор стратегий диадического совладания партнеров. Новизна исследования заключается в том, что впервые взаимодействие установок гендерного неравенства и диадическое совладание проверяется эмпирически.

**Выборку** составляют люди, которые находятся в близких (романтических или супружеских), в том числе семейных, отношениях. В исследовании добровольно приняли участие 77 испытуемых от 18 до 50 лет (ср. возраст = 25, стд. откл. = 7,5): 51 женщин (ср. возраст = 25, стд. откл. = 7,5) и 26 мужчин (ср. возраст = 25, стд. откл. = 7,7). Из них участие в исследовании приняло 24 пары и 29 человек, имеющих близкие отношения (бланки заполнил один партнер из диады). Методический комплекс, применяемый в исследовании, позволяет оценить диадическое совладание, опираясь на ответы одного партнера из диады, так как за основу берется оценка субъективного восприятия отношений (собственного диадического совладания и оценка совладания партнера). Использование общей выборки обусловлено тем, что в современном мире стирается жесткая граница между романтическими и супружескими отношениями. Отношение к институту брака трансформируется, популярность набирают «гражданские браки», в то время как возраст заключения официальных отношений все больше отодвигается к 30 годам [ТАСС 2019].

Стаж отношений в выборке:

- меньше года – 10 %;
- от одного года до трех – 40 %;
- от трех до семи лет – 30 %;
- от семи до четырнадцати лет – 11 %;
- от четырнадцати до двадцати пяти – 6 %;
- больше двадцати пяти лет – 3 %.

Диадическое совладание может проявляться на разных этапах отношений, его проявление связано с личными особенностями респондентов, а также характеристиками актуальных отношений.

**Метод.** Для проверки выдвинутой гипотезы был сформирован следующий методический комплекс: шкала амбивалентного сексизма по отношению к женщинам (*Ambivalent Sexism Scale, ASS*, Glick и Fiske,

1996; адаптация Агадуллиной, 2018); опросник «Враждебные и доброжелательные аттитюды к мужчинам» (*Ambivalence towards Men Inventory, AMI*, Glick и Fiske, 1999; адаптация Кривошекова, Гулевич, Любкиной, 2018); опросник диадического копинга (*Dyadic Coping Inventory, DCI*, Bodenmann, 2008, адаптация Екимчик, Крюковой, 2017). Методы математико-статистической обработки данных – программный пакет статистического анализа SPSS Statistics 17.0: описательная дескриптивная статистика, множественная линейная регрессия.

**Результаты.** Для рассмотрения установленных связей между изучаемыми переменными использовался линейный регрессионный анализ. Независимые переменные – удовлетворенность отношениями и установки гендерного неравенства; зависимая переменная – диадическое совладание. Установлена обратная сопряженность между удовлетворенностью отношениями в паре и выбором негативного копинга субъектом ( $p = 0,000$ ,  $\beta = -0,398$ ,  $R^2 = 0,158$ ) и его партнером ( $p = 0,000$ ,  $\beta = -0,516$ ,  $R^2 = 0,266$ ). Чем меньше партнеры испытывают удовлетворенность близкими отношениями, тем чаще используют негативные стратегии диадического совладания. Партнеры не настроены совместно решать проблемы или используют поверхностные действия, не приносящие результата, что лишь отдаляет их друг от друга, усиливая ситуацию стресса.

Оказалось, что существует обратное влияние доброжелательного сексизма по отношению к женщинам на выраженность общего диадического копинга партнеров ( $R^2 = 0,092$ ,  $\beta = -0,303$ ,  $p = 0,007$ ). Общий (совместный) диадический копинг возникает, когда оба партнера испытывают стресс и симметрично или совместно работают, чтобы справиться с этими стрессовыми ситуациями. Доброжелательный сексизм по отношению к женщинам снижает обращение к совместному совладанию. Партнеры не участвуют в совместной деятельности по преодолению стресса, что может быть связано с тем, что данная установка предписывает женщинам несамостоятельность, слабость, вынужденную зависимость от мужчин. С этой точки зрения женщины не способны эффективно справляться с большими трудностями. Такое распределение ролей негативно сказывается как на мужчинах, на которых перекладывается основная ответственность, так и на женщинах, способствуя выработке у них чувства беспомощности, слабости или иждивенчества.

Информирование партнеров о личном стрессе зависит от враждебного сексизма по отношению к женщинам ( $R^2 = 0,183$ ,  $\beta = -0,427$ ,  $p = 0,000$ ) и доброжелательного отношения к мужчинам ( $R^2 = 0,162$ ,  $\beta = -0,402$ ,  $p = 0,000$ ). Данные гендерные установки поддерживают стереотипы о разном проявлении эмоциональности

у представителей разных гендеров. Они запрещают проявлять в поведении и общении гендерно-нежелательные эмоции (женщинам – злость, мужчинам – жалость, слезы и т. д.). Враждебное отношение к женщинам также накладывает табу на обсуждение темы их самореализации (в профессиональной, творческой сфере), что приводит к барьерам в совместном преодолении стресса, получении информации о состоянии партнера, лучшего взаимного понимания.

**Итак, как установки влияют на стили диадического совладания?** Доброжелательное отношение к мужчинам отрицательно сопряжено с поддерживающим диадическим копингом ( $R^2 = 0,090$ ,  $\beta = -0,301$ ,  $p = 0,008$ ). Поддерживающий диадический копинг возникает, когда один из партнеров предоставляет проблемно ориентированную или эмоционально ориентированную поддержку, которая помогает другому партнеру при стрессе. Восприятие мужчин как защитников, как уже было отмечено ранее, накладывает на них большую ответственность, вместе с этим они, скорее всего, не могут обратиться за поддержкой к своей партнерше. Девушки с данными установками также не будут предлагать помощь в совладании партнеру из-за чувства ненадобности. Следствием такого поведения может быть увеличение эмоциональной холодности в отношениях.

Оказалось, что враждебные установки к мужчинам и женщинам оказывают влияние на выбор негативного диадического копинга субъекта ( $R^2 = 0,075$ ,  $\beta = 0,273$ ,  $p = 0,016$ ) и его партнера ( $R^2 = 0,086$ ,  $\beta = 0,294$ ,  $p = 0,009$ ). Негативный копинг включает враждебные (пренебрежение, дистанцирование, насмешки, сарказм), амбивалентные (поддержка может оказываться, но неохотно; забывание помочь) и поверхностные действия/слова по преодолению стресса. Чем больше выражен данный тип установок у человека, тем он более склонен отказываться от диадического/совместного совладания или воспроизводить только его видимость.

**Выводы.** При стрессе партнеры близких отношений с выраженными сексистскими установками не склонны к совместному преодолению стрессовой ситуации. Выраженные установки гендерного неравенства негативно влияют на их диадическое (совместное) совладание, что проявляется в отчужденности от проблем партнера, пренебрежении, уменьшении их значимости; препятствует получению информации о состоянии/стрессе партнера. Доминирование и неравенство, определяемые традиционными гендерными ролями, мешают в эффективном разделении совместных с партнером задач по преодолению стресса. Неспособность к диадическому совладанию, в свою очередь, может вести к конфликтным ситуациям между партнерами, и в крайних случаях – к распаду пары и даже проявлению насилия.

При этом остался ряд открытых вопросов: как именно проявляются гендерные стереотипы во время стресса, их качественный анализ. Их изучение войдет в план дальнейшего исследования. Данное исследование является концептуально новым, что открывает возможность для расширения границ научно-исследовательской работы в этой области.

### Список литературы

Агадуллина Е.Р. Сексизм по отношению к женщинам: адаптация шкалы амбивалентного сексизма (П. Глика и С. Фиск) на русский язык // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15, № 3. С. 447–463. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-3-447-463

Екимчик О.А., Крюкова Т.Л. Диадический копинг в российских парах: исследование психометрических качеств Опросника диадического совладания Г. Bodenmanna // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 55. С. 4. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1475-ekimchik55.html> (дата обращения: 20.03.2021).

Кривошеков В.С., Гулевич О.А., Любкина А.С. Враждебные и доброжелательные аттитюды к мужчинам: адаптация шкалы амбивалентности к мужчинам на русский язык / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М., 2018. Т. 15, № 3. С. 427–446.

Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. Совладание со стрессом в контексте близких (партнерских) отношений // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, № 4. С. 203–214.

Крюкова Т.Л. Психология совладания с трудностями в близких (межличностных) отношениях / Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Опекина Т.П. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. 340 с.

ТАСС, 2020. Демографический ежегодник России 2019 / Росстат. URL: <https://tass.ru/obschestvo/8901099> (дата обращения: 21.03.2021).

Bodenmann G., Falconier M.K., Randall A.K. Dyadic coping. *Frontiers in Psychology*, 10, 1498. *Front. Psychol.*, 2019, 27 June. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01498

Falconier M.K., Kuhn R. Dyadic Coping in Couples: A Conceptual Integration and a Review of the Empirical Literature. *Front. Psychol.*, 2019, 26 March. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00571

Glick P., Fiske S.T. An ambivalent alliance. Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 2001, 56 (2), pp. 109–118. DOI: 10.1037/0003-066x.56.2.109

Glick P., Fiske S.T. The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, 70 (3), pp. 491–512. DOI: 10.1037/0022-3514.70.3.491

Kosut M. (ed.). Sexism: Encyclopedia of Gender in Media. SAGE Publications, 2012, 528 p. DOI: 10.4135/9781452218540

### References

Agadullina E.R. *Seksizm po otnosheniiu k zhen-shchinam: adaptatsiia shkaly ambivalentnogo seksizma (P. Glick i S. Fisk) na russkii iazyk* [Sexism in relation to women: adaptation of the scale of ambivalent sexism (P. Glick and S. Fisk) into Russian]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2018, vol. 15, № 3, pp. 447–463. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-3-447-463 (In Russ.)

Ekimchik O.A., Kriukova T.L. *Diadicheski koping v rossiiskikh parakh: issledovanie psikhometricheskikh kachestv Oprosnika diadicheskogo sovladaniia G. Bodenmanna* [Dyadic coping in Russian couples: a study of the psychometric qualities of the Dyadic Coping Questionnaire by G. Bodenmann]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological research], 2017, vol. 10, № 55, 4 p. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1475-ekimchik55.html> (access date: 20.03.2021). (In Russ.)

Krivoshchekov V.S., Gulevich O.A., Liubkina A.S. *Vrazhdebnye i dobrozhelatel'nye attituidy k muzhchinam: adaptatsiia shkaly ambivalentnosti k muzhchinam na russkii iazyk* [Hostile and benevolent attitudes towards men: adaptation of the scale of ambivalence towards men into Russian]. *Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaia shkola ekonomiki»* [National Research University Higher School of Economics]. Moscow, 2018, vol. 15, № 3, pp. 427–446. (In Russ.)

Kriukova T.L., Ekimchik O.A. *Sovladanie so stres-som v kontekste blizkikh (partnerskikh) otnoshenii* [Coping with stress in the context of intimate (partner) relationships]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Scientific notes of Kazan University. Series: Humanities], 2015, vol. 157, № 4, pp. 203–214. (In Russ.)

Kriukova T.L. *Psikhologiya sovladaniia s trudnos-tiami v blizkikh (mezlichnostnykh) otnosheniakh* [The psychology of coping with difficulties in close (interpersonal) relationships], Kriukova T.L., Ekimchik O.A., Opekina T.P. Kostroma, Kostrom. State University Publ., 2019, 340 p. (In Russ.)

ТАСС, 2020. Демографический ежегодник России 2019 [Demographic Yearbook of Russia 2019], Rosstat. URL: <https://tass.ru/obschestvo/8901099> (access date: 21.03.2021).

Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 18.11.2021; принята к публикации 25.11.2021.

The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 18.11.2021; accepted for publication 25.11.2021.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 221–227. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 221–227.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-221-227>

## АССЕРТИВНОСТЬ КАК КОПИНГ-СТРАТЕГИЯ И ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА В ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Трошихина Евгения Германовна**, кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, [e.troshikhina@gmail.com](mailto:e.troshikhina@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5739-2963>

**Навдусевич Галина Владимировна**, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, [navdushevich@yandex.ru](mailto:navdushevich@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5601-803X>

**Аннотация.** Изложены данные эмпирического исследования ассертивности в структуре копинг-стратегий и в соотношении с личностными характеристиками в подростково-юношеском возрасте. Актуальность обусловлена недостаточностью изучения особенностей ассертивности в подростково-юношеском периоде, между тем как она имеет определяющее значение для дальнейшего успешного вхождения личности в современный социум. В связи с этим поставлена цель: выявить место ассертивного поведения в репертуаре преодолевающих стратегий и определить соотношение ассертивности с личностными характеристиками. Выборку составили школьники 11–18 лет ( $M = 14,5$  лет), всего 201 человек: 98 юношей, 103 девушки. Использованы методики: тест «Ассертивность» Д. Левинсона в модификации М. Шлепецкого, опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла в адаптации Н.Е. Водопьяновой, методика исследования самооотношения (МИС) С.Р. Панталева и многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла 16PF (форма С). Выявлено, что копинг-стратегии «ассертивные действия» и «избегание» – противоположные тенденции. Юноши и девушки, которые предпочитают ассертивную стратегию поведения в кризисных ситуациях, отличаются позитивным самооотношением, эмоциональной стабильностью и доминантностью. Им свойственна уверенность в себе и своих способностях действовать компетентно, эффективно преодолевать стрессовые ситуации. Выбор избегающей стратегии связан с такими личностными характеристиками, как негативное самооотношение, эмоциональная неустойчивость, тревожность, робость и низкий самоконтроль. Юноши и девушки с высоким уровнем ассертивности более вариативны в использовании копинг-стратегий, при этом дифференциация ассертивных и демонстративно-доминантных действий еще недостаточна. Следовательно, ассертивность только начинает формироваться в подростково-юношеском периоде.

**Ключевые слова:** ассертивность, копинг-стратегия, самооотношение, подростково-юношеский период.

**Для цитирования:** Трошихина Е.Г., Навдусевич Г.В. Ассертивность как копинг-стратегия и личностная характеристика в подростково-юношеском возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 221–227. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-221-227>

Research Article

## ASSERTIVENESS AS A COPING STRATEGY AND PERSONAL CHARACTERISTIC IN ADOLESCENCE

**Evgenia G. Troshikhina**, Candidate of Psychological Sciences, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, [e.troshikhina@gmail.com](mailto:e.troshikhina@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5739-2963>

**Galina V. Navdushevich**, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, [navdushevich@yandex.ru](mailto:navdushevich@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5601-803X>

**Abstract.** The assertiveness in the structure of coping strategies and in relation to personality characteristics in adolescence is studied. Topicality of the study is determined by the fact that the specifics of assertiveness of adolescents are not sufficiently studied, while it is that quality, which is important for the person's ability to the further successful entry into modern society. In this regard, the goal was set to identify the place of assertive behaviour in the repertoire of coping strategies and to find the connections of assertiveness with personality traits in the adolescence period of life. The sample consisted of 201 schoolchildren aged 11 to 18 ( $M = 14.5$ ), among which there were 98 boys and 103 girls. Methods used included: the Assertiveness Test after V.C. Sanchez & P.M. Lewinsohn, the Strategic Approach to Coping Scale (SACS) after

Stevan E. Hobfoll (Russian adaptation by Nataliya Vodop'yanova), Raymond Bernard Cattell's multy-factor personality questionnaire (16PF), and questionnaire 'Components of Self-attitude' (by Sergey Pantilev). The research revealed that coping strategies "assertive actions" and "avoidance" are the opposite tendencies of behaviour. Those adolescents who choose an assertive strategy are distinguished by positive self-attitude, emotional stability, and dominance. They are characterised by self-confidence and assurance in their ability to act competently and effectively overcome stressful situations. In contrast, the choice of avoidance is associated with such personal characteristics as negative self-attitude, emotional instability, anxiety, shyness and low self-control. Adolescents with high assertiveness are more variable in the use of coping strategies, however the differentiation of assertive and demonstratively dominant actions is still insufficient in adolescent period of human life. Thus, personal assertiveness is just beginning to form in adolescence.

**Keywords:** assertiveness, adolescence, coping strategy, self-attitude.

**For citation:** Troshikhina E.G., Navdushevich G.V. Assertiveness as a coping strategy and personal characteristic in adolescence. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 221–227. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-221-227>

### Введение

Современная непрерывно меняющаяся действительность предъявляет особые требования к личности, ее способностям проявлять активность, сохранять устойчивость при столкновении с многочисленными проблемами и трудностями, находить оптимальные решения для их преодоления. Исследователи все больше внимания уделяют изучению преодолевающего, или копинг-поведения. Копинг рассматривается как фактор, способствующий стабилизации и психосоциальной адаптации человека в течение периодов стресса [Altinsoy, Аурау: 12]. Особую актуальность копинг-поведение приобретает в периоды прохождения подростками и юношами возрастных кризисов, когда остро встает вопрос выбора эффективных стратегий поведения, определяющих успешное развитие и благополучие в дальнейшем.

Многие исследователи сходятся во мнении, что понятия *копинг* и *психологическая защита* содержательно близки, а в качестве основного различия отмечают уровень осознанности, с которым данные механизмы используются человеком. Так, психологическая защита предполагает уход от проблемной ситуации, неосознанный отказ от ее решения, при этом действия человека ориентированы на сохранение комфортного состояния. В то время как преодолевающее поведение относят к осознанной активности, что предполагает произвольность выбора, причем конструктивный подход позволяет переживать события, не уклоняясь от неприятностей [Крюкова, Сапоровская: 177].

На современный момент не существует устоявшейся общепризнанной классификации копинг-механизмов. Вместе с тем большинство авторов исходят из двух основных стратегий психологического преодоления, выдвинутых Р. Лазарусом и С. Фолкманом. Одна из них – проблемно ориентированный копинг, означающий направленность усилий на поиск возможных вариантов выхода из проблемной ситуации; а другая – эмоционально ориентированный копинг, заключающийся в изменении своего отношения к ней [Рокицкая: 221].

В качестве альтернативного подхода С. Хобфолл предложил многоосевую модель «преодолевающего поведения». Автор рассматривает стратегии в их целостности и выделяет следующие оси: просоциальная – асоциальная, активная – пассивная, прямая – непрямая. Выраженность каждой из девяти стратегий поведения по преодолению может быть описана с помощью трех координат, отражающих направленность и индивидуальную активность личности [Водопьянова: 252]. На основе своей модели С. Хобфолл разработал методику для изучения стратегий преодолевающего поведения человека, одна из которых – «ассертивные действия».

Зарубежными авторами ассертивность рассматривается с позиции прав личности (M.J. Smith), с точки зрения функционального подхода (A.A. Lazarus, R.J. Heimberg, A.R. Rich) и в ключе эмоциональной экспрессии (J. Wolpe). Представители функционального подхода впервые провели различие между агрессивным и ассертивным поведением и ввели понятие «социальная приемлемость». Они считают, что адекватная конфликт-ассертивность отличается от агрессивности, поскольку ассертивность предполагает признание достоинства другого человека и уважение его прав, она выражается только словесно и с использованием невраждебного вербального содержания, тона голоса и других голосовых характеристик [Alberti, Emmons: 62]. Р.Ф. Рэкос выделил еще одну отличительную характеристику ассертивного поведения: ответственность за свою экспрессию, тогда как агрессивное поведение предполагает только экспрессию прав [Rakos: 346].

В подходе Р.Ф. Рэкоса раскрываются две составляющие ассертивности: внешняя и внутренняя. Внешняя составляющая – открытое и явно проявляемое поведение, предполагающее настойчивость в отстаивании своей позиции и позволяющее конструктивно справиться с конфликтной ситуацией или проблемой. Но полный эффект ассертивности предполагает участие еще одной составляющей – внутренних, глубоких процессов, благодаря которым осуществляет-

ся выбор внешних ответных реакций и которые будут изменяться соответственно ситуациям [Rakos: 353].

В работах российских авторов ассертивность определяется как система устойчивых психологических свойств человека, обеспечивающих здоровье и безопасность личности. В.П. Шейнов отмечает, что ассертивность способствует психологическому здоровью, психологической зрелости, адекватной самооценке; избавляет человека от неуверенности в себе; снижает уровень его тревожности и страхов; усиливает самоуважение и чувство собственного достоинства; защищает от эмоциональных проблем; помогает преодолевать стрессы, быть более успешным в жизни [Шейнов: 155].

И.В. Попова представляет ассертивность как «интегративное свойство личности, которое позволяет подростку отстаивать свою точку зрения, становиться самостоятельным, активным, целеустремленным, но учитывать мнение других, т. е. выступать субъектом, автором своей жизни» [Попова: 3]. В качестве наиболее важной личностной характеристики, необходимой для формирования ассертивности, исследователи выделяют умение подростков преодолевать трудности [Chow, et al.: 182].

Н.Е. Харламенкова обстоятельно рассматривает проблему «самоутверждения личности» и связывает ее с ассертивным поведением, детерминированным установкой человека на утверждение своего суверенного «я». Автор приводит положение о трех основных стратегиях самоутверждения личности, проявляющихся в неуверенном, ассертивном и агрессивном поведении и полагает, что люди используют поведенческие стратегии в зависимости от обстоятельств и собственной внутренней потребности в ощущении ценности собственного «я». Ассертивность понимается как самоутверждение через конструктивную деятельность [Никитин, Харламенкова: 120]. Также Е.В. Саунин считает ассертивность конструктивным качеством личности, противоположным агрессивности и манипуляции. Автор соотносит ассертивность с «уверенностью в себе», «доверием к себе» [Саунин: 342].

Особенно остро ощущается потребность в самоутверждении в подростково-юношеском возрасте, периоде личностных преобразований и постижения собственной ценности. Потребность утверждать свою значимость во взаимоотношениях с другими определяет выбор одной из стратегий поведения: неуверенной, конструктивной или доминантной.

Обобщая, можно отметить, что интерес исследователей обращен к изучению ассертивности в контексте стратегий преодолевающего поведения и как интегративной характеристики личности. При этом недостаточно исследований ассертивности в подростково-юношеском возрасте. Нас заинтересовал вопрос,

насколько свойственно ассертивное поведение подросткам и юношам, дифференцируют ли они ассертивное и агрессивное поведение, насколько приемлемо для них проявление ассертивности и какие личностные характеристики обеспечивают ассертивность в подростково-юношеском периоде развития.

В связи с этим была поставлена *цель*: выявить место ассертивного поведения в репертуаре преодолевающих стратегий и определить соотношение ассертивности с личностными характеристиками.

**Эмпирическая база.** Исследование проведено на выборке школьников общеобразовательных школ Санкт-Петербурга в возрасте от 11 до 18 лет ( $M = 14,5$  лет). Общее количество респондентов – 201 человек, из них 98 юношей и 103 девушки.

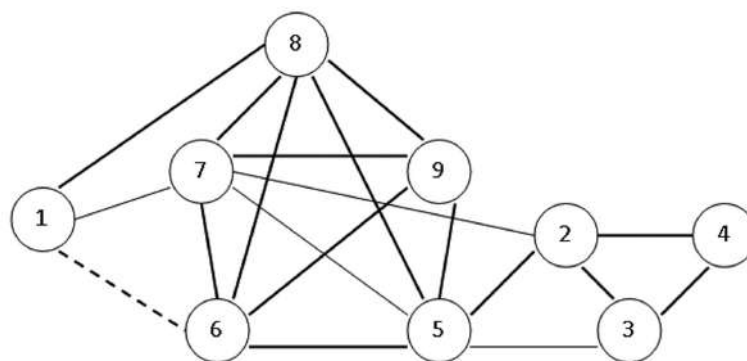
**Методы исследования.** Для изучения ассертивности использовались тест «Ассертивность» Д. Левинсона в модификации М. Шлепецкого [Каппони, Новак: 11] и опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла в адаптации Н.Е. Водопьяновой [Водопьянова: 253]. Для изучения личностных характеристик применялись: методика «МИС» С.Р. Пантилеева для исследования самоотношения [Пантилеев: 1] и личностный опросник Р. Кэттелла 16PF (форма С) [Батаршев: 57]. Результаты исследования обрабатывались посредством программного статистического пакета SPSS: описательные статистики, сравнительный анализ с применением t-критерия Стьюдента и корреляционный анализ Спирмена.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Для решения задачи определения места ассертивного поведения в репертуаре преодолевающих стратегий рассмотрим уровневые характеристики копинг-стратегий методики СПСС, что позволит прояснить, насколько часто используется ассертивное поведение в подростково-юношеском возрасте по сравнению с другими стратегиями. Полученные средние значения показателей по выборке сопоставлялись с нормативами для представителей коммуникативных профессий, полученными автором адаптации методики. Выявлено, что большинство средних значений по шкалам находятся в пределах нормативных, в том числе стратегия «ассертивные действия» ( $M = 19,83$ ;  $SD = 3,67$ ). Однако у испытуемых выборки средние значения по двум шкалам – «избегание» ( $M = 18,05$ ;  $SD = 3,91$ ) и «агрессивные действия» ( $M = 19,74$ ;  $SD = 5,03$ ) – выходят за верхние границы нормативных значений для данных шкал. Из чего следует, что школьники выборки используют все стратегии, но чаще, чем взрослые, прибегают к избеганию и агрессивным действиям в стрессовых ситуациях.

Корреляционный анализ показал, что почти все шкалы СПСС положительно взаимосвязаны и объединены в целостную структуру (рис. 1).





**Рис. 1.** Корреляционные связи шкал методики СПСС:

1 – ассертивные действия; 2 – вступление в социальный контакт; 3 – поиск социальной поддержки;  
 4 – осторожные действия; 5 – прямые/импульсивные действия; 6 – избегание;  
 7 – манипулятивные действия; 8 – асоциальные действия; 9 – агрессивные действия

Можно говорить о слабой дифференцированности копинг-стратегий в подростково-юношеском возрасте: чем чаще используются одни стратегии в стрессовой ситуации, тем чаще и другие. Однако имеется исключение: отрицательная взаимосвязь ассертивной стратегии с избеганием ( $p < 0,01$ ). Эта взаимосвязь показывает, что ассертивность и избегание у школьников выступают как противоположные тенденции поведения в стрессовой ситуации. Они либо проявляют настойчивость и самостоятельность в их преодолении, либо избегают решительных действий, требующих принятия ответственности за их последствия. При этом выбор любого из этих двух противоположных поведенческих направлений сочетается с другими стратегиями: манипулятивные, агрессивные действия и др.

Для выявления личностных характеристик, определяющих предпочтение одной из противоположных тенденций: ассертивного или избегающего копинга, нами был проведен корреляционный анализ взаимосвязей стратегий поведения с компонентами самооотношения и личностными чертами. Исследование показало, что «ассертивная» стратегия поведения положительно взаимосвязана с самоуверенностью, саморуководством, отраженным самооотношением ( $p < 0,01$ ), которые в обобщенном виде означают чувство компетентности-Я. Также ассертивная стратегия взаимосвязана с самооценностью и самопривязанностью ( $p < 0,01$ ), которые показывают эмоциональную расположенность к себе, приемлемость-Я [Пантилеев: 23]. Следовательно, чувство компетентности-Я, приемлемости-Я и обнаруженные сопряженные личностные качества, а именно: экспрессивность (F), смелость (H), доминантность (E), уверенность в себе (O) ( $p < 0,01$ ), эмоциональная устойчивость (C), общительность (A), самодостаточность (Q2) ( $p < 0,05$ ) – выступают как ведущие качества, способствующие примене-

нию ассертивной стратегии поведения в подростково-юношеском возрасте.

«Избегание» позитивно взаимосвязано с внутренней конфликтностью и самообвинением ( $p < 0,01$ ), объединенными в фактор «самоуничужение» [Пантилеев: 24], а также с такими личностными чертами, как эмоциональная неустойчивость (C), робость (H), замкнутость (A), жесткость (I), недобросовестность (G) ( $p < 0,01$ ), тревожность (O), конформность (E), консерватизм (Q1), низкий самоконтроль (Q3) ( $p < 0,05$ ). Следовательно, юноши и девушки с негативным самооотношением и такими личностными чертами прибегают к защитному поведению – избегание.

Нами уже отмечалось, что многие исследователи различают механизмы копинг-поведения и психологической защиты. Активное использование личностью защитных механизмов приводит к выбору психологической адаптации и компенсации за счет приостановки саморазвития и самореализации [Мамайчук, Смирнова: 112]. Как демонстрируют исследования, наиболее важная интегральная психологическая характеристика личности, выступающая эффективным ресурсом преодолевающего поведения, это активность личности [Frydenberg: 14].

В нашем исследовании выбор ассертивной стратегии связан с самопринятием, уверенностью в себе и в своих возможностях поступать компетентно, а значит эффективно справляться с трудностями.

Для более детального изучения ассертивности нами использован тест «Ассертивность» Д. Левинсона, который располагает тремя шкалами: частота проявления ассертивности; приемлемость – эмоционально-оценочное отношение к проявлению ассертивности и суммарный показатель. В таблице 1 представлены результаты по выборке.

Средние значения по выборке школьников находятся в пределах нормативных значений по всем

Таблица 1

Средние значения шкал методики «Ассертивность» по выборке

Шкалы	Общая выборка (n = 201 чел.)		Нормативные значения (по методике)
	M	SD	
Частота	69,29	13,51	61–81
Приемлемость	133,48	23,43	102–137
Ассертивность	202,78	26,67	163–218

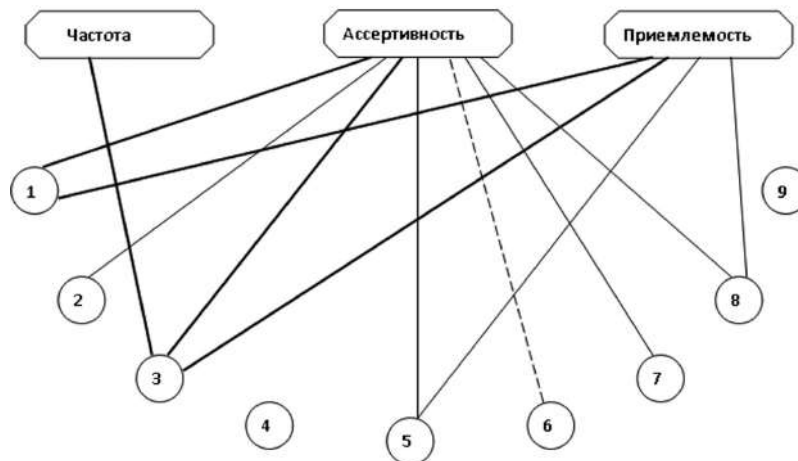


Рис. 2. Корреляционные связи шкал методики «Ассертивность» и «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (СПСС):

- 1 – ассертивные действия; 2 – вступление в социальный контакт; 3 – поиск социальной поддержки;
- 4 – осторожные действия; 5 – прямые/импульсивные действия; 6 – избегание;
- 7 – манипулятивные действия; 8 – асоциальные действия; 9 – агрессивные действия

шкалам методики (табл. 1). Корреляционный анализ показал, что шкалы «частота» и «приемлемость» положительно связаны с общим показателем «ассертивность», что закономерно, но они не имеют взаимосвязи между собой. Следовательно, подростки и юноши проявляют такое личностное качество, как ассертивность, в своем поведении, но не всегда воспринимают его как позитивное. Это дает основание утверждать, что проявление ассертивности носит неустойчивый характер.

Корреляционный анализ ассертивности и преодолевающих стратегий выявил положительные взаимосвязи *ассертивности* со стратегиями «ассертивные действия», «поиск социальной поддержки» ( $p < 0,01$ ), «вступление в социальный контакт», «импульсивные действия», «манипулятивные действия», «асоциальные действия» ( $p < 0,05$ ). Выявлена лишь одна отрицательная связь со стратегией «избегание» ( $p < 0,05$ ) и не обнаружено взаимосвязей со стратегиями «осторожные действия» и «агрессивные действия» (рис. 2).

Следовательно, чем более ассертивны подростки и юноши, тем чаще они прибегают к активным про социальным стратегиям преодолевающего поведения, легче обращаются за помощью и поддержкой к другим, тем скорее они способны к сотрудничеству, объе-

динению совместных усилий с другими в разрешении стрессовых ситуаций. В тоже время они в большей степени склонны к импульсивности, спонтанным действиям, проявлению инициативы и желания управлять, доминировать, контролировать других и реже используют стратегию избегания в своем поведении. В целом чем выше ассертивность, тем шире диапазон используемых преодолевающих стратегий в стрессовых ситуациях.

Интересно, что «ассертивность» имеет положительную связь со стратегией «асоциальные действия», означающей самоутверждение по доминантному типу.

Согласно теоретическим представлениям, ассертивность как проявляемое личностью качество предполагает активное, не переходящее в агрессивность отстаивание прав. Данная полученная взаимосвязь дает основание сделать вывод о недостаточном различии подростками и юношами ассертивности и демонстративно-доминантных действий.

**Заключение**

В подростково-юношеском возрасте копинг-стратегии в стрессовой ситуации используются комплексно, при этом имеются две разнонаправленные копинг-стратегии. Одна из них связана с выбором ассертивных действий, предполагающих возможность

преодолевать, справляться с трудностями. Другая – с выбором отсроченного поведения – избегания, определяющего либо возможность совладания со своими напряженными внутренними состояниями в сложных ситуациях, либо отрицание проблемы.

Юноши и девушки, применяющие стратегию асертивности, отличаются позитивным самоотношением, самопринятием, уверенностью в собственных силах и возможностях поступать компетентно, то есть эффективно преодолевать стрессовые ситуации. Выбор избегающей стратегии связан с такими личностными проявлениями, как негативное самоотношение, самоуничижение, тревожность, застенчивость, боязливость, эмоциональная неуравновешенность и низкий самоконтроль.

Проявление асертивности в подростково-юношеском возрасте выражено в средней степени, при этом, независимо от частоты проявления асертивности в поведении, юношами и девушками асертивность не воспринимается как непременно позитивное качество. Юноши и девушки с выраженной асертивностью активны, используют широкий диапазон преодолевающих стратегий, при этом асертивность и демонстративно-доминантные действия еще слабо дифференцированы.

Дальнейшие направления исследования могут быть связаны с изучением гендерной специфики асертивности и развития качества асертивности от подросткового к юношескому возрасту.

#### Список литературы

- Батаршев А.В. Многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла: практическое руководство. М., 2002. 96 с.
- Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009. 336 с.
- Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или Асертивность – в жизнь! СПб., 1995. 188 с.
- Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В. Стрессы семейных отношений: тенденции и эффекты // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. Т. 1. № 1 (1). 2016. С. 174–195.
- Мамайчук И.И., Смирнова М.И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения. СПб., 2014. 311 с.
- Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения. СПб., 2000. 224 с.
- Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М., 1993. 32 с.
- Попова И.В. Особенности асертивности в подростковом возрасте: автореф. ... дис. канд. психол. наук. СПб., 2011. 25 с.
- Рокицкая Ю.А. Факторная структура копинг-поведения подростков // Вестник ЮУрГГПУ. 2018. № 3. С. 220–233.

Саунин Е.В. Теоретико-методологическая и практическая составляющая феномена асертивности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 12 (166). С. 340–344.

Шейнов В.П. Взаимосвязь асертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 2. С. 147–161.

Alberti R.E., Emmons M.L. Your perfect right: assertiveness and equality in your life and relationships (10th ed). San Luis Obispo. CA, Impact, 2017, 312 p.

Altunsoy F., Aypay A. A post-traumatic growth model: psychological hardiness, happiness-increasing strategies, and problem-focused coping. Current Psychology, 2021, pp. 1–13.

Chow P., Nicholson M., Coyne R., Belanger E., Nicholson M. Comparing Positive Assertiveness in Groups of Students and Incarcerated Individuals. Education, 2021, vol. 141 (4), pp. 177–186. URL: link.gale.com/apps/doc (access date: 23.10.2021).

Frydenberg E. Coping competencies What to Teach and When. Theory into Practice, 2004, vol. 43/1, pp. 14–22.

Rakos R.F. Asserting and confronting. The Handbook of Communication Skills, ed. by H. Owen, 4th ed. London, 2018, pp. 339–376.

#### References

- Batarshv A.V. *Mnogofaktornyj lichnostnyj oprosnik R. Kjettella: prakticheskoe rukovodstvo* [Multifactorial personal questionnaire R. Cattell: a practical guide]. Moscow, 2002, 96 p. (In Russ.).
- Vodop'janova N.E. *Psihodiagnostika stressa* [Psychodiagnostics of stress]. St. Petersburg, 2009, 336 p. (In Russ.).
- Kapponi V., Novak T. *Kak delat' vse po-svoemu, ili Assertivnost' – v zhizn'!* [How to do everything in your own way, or Assertiveness - in life!]. St. Petersburg, 1995, 188 p. (In Russ.).
- Kryukova T.L., Saporovskaya M.V. *Stressy semejnyh otnoshenij: tendencii i efekty* [Stresses of family relationships: trends and effects]. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology], vol. 1/ 1 (1), 2016, pp. 174–195. (In Russ.).
- Mamajchuk I.I., Smirnova M.I. *Psihologicheskaja pomoshh' detjam i podrostkam s rasstrojstvami povedenija* [Psychological assistance to children and adolescents with behavioral disorders]. St. Petersburg, 2014, 311 p. (In Russ.).
- Nikitin E.P., Harlamenkova N.E. *Fenomen chelovecheskogo samoutverzhdeniya* [The phenomenon of human self-affirmation]. St. Petersburg, 2000, 224 p. (In Russ.).

Pantileev S.R. *Metodika issledovaniya samootnosheniya* [Methods of research self-attitude]. Moscow, 1993, 32 p. (In Russ.).

Popova I.V. *Osobennosti assertivnosti v podrostkovom vozraste* [Features of assertiveness in adolescence]: avtoref. ... kand. dis. St. Petersburg, 2011, 25 p. (In Russ.).

Rokickaya Yu.A. *Faktornaya struktura koping-povedeniya podrostkov* [Factor structure of coping behavior of adolescents]. *Vestnik YuUrGGPU* [Bulletin of Susu], 2018, vol. 3, pp. 220–233. (In Russ.).

Saunin E.V. *Teoretiko-metodologicheskaya i prakticheskaya sostavlyayushchaya fenomena assertivnosti* [Theoretical, methodological and practical component of the assertiveness phenomenon]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the

P.F. Lesgaft University], 2018, vol. 12 (166), pp. 340–344. (In Russ.).

Shejnov V.P. *Vzaimosvyaz' assertivnosti s psichologicheskimi i social'no-psichologicheskimi harakteristikami lichnosti* [The relationship of assertiveness with psychological and socio-psychological characteristics of personality]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psichologiya i pedagogika* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2018, vol. 15/2, pp. 147–161. (In Russ.).

*Статья поступила в редакцию 19.10.2021; одобрена после рецензирования 14.11.2021; принята к публикации 29.11.2021.*

*The article was submitted 19.10.2021; approved after reviewing 14.11.2021; accepted for publication 29.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 228–235. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 228–235.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-228-235>

## ОБЗОР ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ И ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕСУРСОВ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ

**Тихонова Инна Викторовна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [inn.007@mail.ru](mailto:inn.007@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

**Адеева Татьяна Николаевна**, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [adeeva.tanya@rambler.ru](mailto:adeeva.tanya@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

**Аннотация.** Исследование психологических ресурсов субъекта в настоящий момент представляется актуальным, так как во всех областях науки идет поиск факторов протекции, защиты человека от негативных воздействий. В данной статье представлен теоретический обзор исследовательских подходов и инструментария для исследования психологических ресурсов человека. Теоретический анализ показывает недостаточность и неоднозначность в определении и структурировании концепции ресурса личности. В статье представлен краткий обзор исследований в рамках диспозиционного подхода, отражен исследовательский поиск универсальных для личности ресурсов. Исследователи делают акцент как на интрапсихических феноменах и свойствах личности, выступающих в качестве ресурса, так и на экстрапсихических, являющихся условиями поддержки и восстановления. Данный подход является основополагающим при получении научных данных относительно ресурсов в отечественной психологии. В зарубежной психологии используется типологический исследовательский подход, сравнивающий респондентов с разным уровнем адаптации, опирающийся на представление о ресурсе как структуре возможностей и имеющихся реакций, придающих «силы» и восстанавливающих человека. Основными инструментами в рамках данного подхода являются авторские опросники. Обзор исследований с применением данных опросников показывает, что они не только валидны, но обладают и прогностической функцией относительно психического благополучия и здоровья респондентов, однако в России адаптирован и имеет опыт применения только один из них. Для исследования небольших выборок и концентрации на субъектном опыте использования ресурса могут быть применены качественные методики исследования.

**Ключевые слова:** психологические ресурсы, субъект, ресурсы совладания со стрессом, методики исследования ресурсов совладания, качественные методы исследования, опросники.

**Благодарности.** Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 20-013-00435А «Ментальные ресурсы субъекта при типичном и атипичном развитии: феноменология, динамика, факторы и механизмы формирования в онтогенезе».

**Для цитирования:** Тихонова И.В., Адеева Т.Н. Обзор психодиагностических инструментов для исследования ресурсов совладания со стрессом // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 228–235. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-228-235>

Research Article

## REVIEW OF PSYCHODIAGNOSTIC TOOLS FOR THE STUDY OF STRESS COPING RESOURCES

**Inna V. Tikhonova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [inn.007@mail.ru](mailto:inn.007@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

**Tatiana N. Adeeva**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [adeeva.tanya@rambler.ru](mailto:adeeva.tanya@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

**Abstract.** The study of the subject psychological resources is currently topical. In various fields of science, there is a search for human protection factors from negative influences. The article presents a theoretical overview of research approaches and tools for the study of human psychological resources. Theoretical analysis shows lack of single comprehensive concept of resources. Currently, there are various different approaches to the definition of resources. The article presents a brief overview of research within the framework of the dispositional approach, reflecting the research search for universal resources for the individual. Some scientists emphasise both intrapsychic phenomena and personality traits which act as a resource. Other

researchers pay attention to extrapsychic phenomena preconditioning support and recovery. Both approaches are important in obtaining scientific data on resources in Russian psychology. In foreign psychology, a typological research approach is used, comparing respondents with different levels of adaptation. A resource is understood as a structure of possibilities and available reactions giving «strength» to a person and helping to cope with difficult situations. The main tools within this approach are authors' questionnaires. A review of studies in which questionnaires were used was conducted. The review shows that they are not only valid, but also have a prognostic function regarding the mental well-being and health of respondents. However, only one of the questionnaires has been adapted in Russia and has experience in using it. Qualitative research methods can be used to study small groups and focus on the subjective experience of using the resource.

**Keywords:** psychological resources, subject, stress coping resources, research methods for coping resources, qualitative research methods, questionnaires.

**Acknowledgments.** The reported study was funded by RFBR according to the research project № 20-013-00435A.

**For citation:** Tikhonova I.V., Adeeva T.N. Review of psychodiagnostic tools for the study of stress coping resources. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 228–235. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-228-235>

**В** современной психологии проблема личностных ресурсов является одной из тех, что привлекает внимание исследователей самых разных направлений. Феномен ресурсов изучается в организационной психологии, в психологии личности, психологии развития, психологии состояний. С одной стороны, это оправданно, поскольку, как справедливо замечает С.А. Хазова, «...ресурсы нужны человеку не только в трудных ситуациях, но и просто для того, чтобы жить продуктивно» [Хазова: 6]. Однако вследствие разнообразия подходов и направлений в настоящее время существует и большее разнообразие определений и классификаций ресурсов, что говорит о сложности изучаемого явления.

Например, в психологии развития ресурс рассматривается как фактор защиты, способствующий преодолению трудной, стрессовой ситуации [Ihle; Jakobi, Esser]. Они могут быть неизменными (врожденными) и приобретенными; индивидуальными и социальными. В организационной психологии внимание в первую очередь сосредоточено на таких качествах субъекта, которые предупреждают или противостоят профессиональному выгоранию и профессиональной деформации: активность личности, профессиональная идентичность, особенности Я-концепции, саморегуляция, наличие смысла жизни [Водопьянова; Дикая]. В рамках психологии стресса и совладающего поведения ресурсы рассматриваются наиболее широко, исследователи включают сюда широкий круг внешних и внутренних факторов, которые личность использует для преодоления стрессовой ситуации [Хазова, Дорьева].

В исследовании С.А. Хазовой ресурс понимается как феномен ментального опыта. Явления внешней среды (социальной или физической), психические феномены (свойства, характеристики, способности и т. д.) должны быть отражены в ментальном опыте субъекта. Они должны быть наделены «...смыслом, ресурсным значением и устойчиво связанного с полезностью, ценностью для достижения опреде-

ленных позитивных результатов. Такое понимание ментального ресурса позволяет рассматривать его как действенный механизм регуляции активности субъекта, опирающийся на процессы концептуализации опыта» [Хазова: 125].

Анализируя интегральные концепции ресурсов, Т.Ю. Иванова и Д.А. Леонтьев актуализируют представление о личностном потенциале, позволяющем описать структурно-динамическую модель ресурсов личности, формирующуюся под влиянием «жизненных задач и контекстов деятельности» [Иванова., Леонтьев, Осин, Рассказова]. Подчеркивая динамические свойства модели, авторы указывают на ряд универсальных характеристик личности, значимых для ее функционирования: толерантность к неопределенности, рефлексивность, самоэффективность, саморегуляция, личностная автономия и др. [Иванова., Леонтьев, Осин, Рассказова: 96].

Указанные примеры абсолютно не исчерпывают разнообразие подходов к изучению проблемы ресурсов, но иллюстрируют спектр имеющихся направлений исследований. Характеризуя широту этого спектра, Н.Е. Водопьянова указывает возможные на сегодняшний день определения ресурсов: как потенциала или возможности, как жизненной стратегии, как механизма саморегуляции или регуляции деятельности и поведения, как состояния, как особой организации психических свойств. Кроме того, автор предлагает возможные классификации ресурсов: по функции, которую они выполняют; по содержанию; по происхождению; по уровню психической организации; по регуляции жизнедеятельности [Водопьянова: 48–49].

Имеющееся разнообразие подходов к проблеме ресурсов неизбежно влечет за собой ряд вопросов. Обозначим лишь некоторые, важные для данной работы. Во-первых, как выделить стержневой, по возможности «инвариантный» список ресурсов, значимый для различных ситуаций и видов деятельности. Д.А. Леонтьев вполне обоснованно отмечает отсут-

ствие решения данного вопроса на сегодняшний день, указывая на недостаточность критериев для определения наиболее важного ресурса, а также на частое смещение ресурсов и «объектов» их воздействия [Леонтьева; Леонтьев, Мандрикова, Осин, Плотникова, Рассказова].

Вторая проблема отчасти вытекает из сказанного выше и связана с методами и методиками исследования ресурсов. В настоящей работе актуальным является сосредоточение на проблеме измерения ресурсов.

С.А. Хазова [Хазова] отмечает, что в диагностической стратегии исследования ресурсов следует выделять два подхода: 1) диспозиционный, ориентированный на исследование личностных и средовых переменных, повышающих или снижающих риск нарушений адаптации, выступающих, таким образом, в качестве ресурса или антиресурса; 2) типологический, центрированный на личности подход, предполагающий сравнение респондентов с разным уровнем адаптации.

Особенностью модели исследования ресурсов в рамках диспозиционного подхода является выделение гипотетических личностных и средовых факторов, имеющих определяющую роль в обеспечении субъективного благополучия или здоровья респондентов, статистическое доказательство их взаимосвязи и предикции. В качестве ресурсов в данном случае ученые могут определять изолированные или интегральные личностные качества: смысло-жизненные ориентации, оптимизм, самооценка, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, самоэффективность, резилентность, чувство связности [Иванова; Иванова, Леонтьев, Осин, Рассказова] – или физические, психологические, моральные, социально-психологические возможности человека: здоровый образ жизни, занятия физкультурой, медицинские мероприятия, коррекционные и развивающие программы, социальные программы укрепления семьи, школьные и вузовские программы творческой, спортивной, трудовой, досуговой, волонтерской направленности [Коржова, Веселова, Анисимова, Залевский]. Соответственно, инструментом исследования в данных моделях исследования выступают собственно опросники, изолированно исследующие указанные эмпирические конструкты с целью доказать их вклад в качество жизни, успешность и адаптацию [Леонтьев, Мандрикова, Осин, Плотникова, Рассказова]. Но также исследователи в качестве ресурса могут рассматривать любые психические свойства, феномены и функции: воображение, интеллект, мотивы и пр. Важным является доказательство их ресурсных свойств и функций. Диспозиционный подход довольно распространен в современных отечественных психологических исследованиях. Несомненными достоинствами данного

подхода является возможность исследования большого количества факторов – как экстра-, так и интра-психических, выступающих в качестве ресурсов субъекта, оценки их значения в благополучии.

В рамках типологического подхода, обладающего, в отличие от первого подхода, структурностью в рассмотрении феномена «ресурса» и возможностями воспроизводимости результатов, можно выделить качественную и количественную ориентацию на получение исследовательских данных.

Качественные методы исследования ресурсов субъекта редко используются применительно к большим исследовательским выборкам. Ценным является анализ отдельных случаев, что позволяет сделать акцент на исследовании внутреннего мира респондентов, анализе интерпретаций внутрисубъектного опыта. В этом случае в качестве инструмента используются качественный анализ ответов интервью [Петрова], текстов или рисунков респондентов. Также для исследования ресурсов использовались методики полуструктурированного феноменологического интервью на основе методики «Life Line» и контент-анализ нарративов. Опыт изучения ресурсов с помощью качественных методов показывает, что они достаточно чувствительны к исследованию не только факта наличия ресурса, но и его типа, регистрируют субъективный смысл ресурса, функции (в том числе и инструментальные), ситуации их актуализации [Хазова]. Использование метода семантического анализа высказываний и анализа графических образов ресурсов позволяет получить данные для формирования семантического поля исследуемого понятия, дает возможность структурирования вариантов значений и степени осознанности понятия [Адеева, Тихонова].

Признавая ценность субъективных данных, получаемых с помощью качественного инструментария, следует отметить, что в научных исследованиях чаще отдается предпочтение количественным методикам изучения ресурсов – опросникам, отличающимся высокой степенью экологичности.

Наибольшую известность в нашей стране и в зарубежной науке получил опросник для исследования ресурсов CRIS («Coping Resource Inventory for Stress») – «Опросник копинг-ресурсов при стрессе» авторов D.W. Aycocock, W.L. Curlette, K.B. Matheny, адаптированный А.В. Махначом, Ю.В. Постыляковой [Постылякова; Matheny, Aycocock, Curlette, Junker; Matheny; Roque, Bernardo, Curlette]. Существует краткая и полная версия для его использования.

Полная версия опросника CRIS состоит из 280 вопросов и оценивает представление респондентов о наличных и используемых ресурсах, помогающих преодолеть и предупреждать появление стресса. Авторы опросника полагают: «знания о ресурсах, измеренных при помощи CRIS, уменьшают вероятность того,

что некоторые явления окружающей среды превратятся в стрессоры, что предупредит запускание стрессогенного ответа, снизит связанное с этим сверхвозбуждение» [Постылякова: 65].

Получаемые результаты позволяют получить глобальную оценку, которая называется «баллом Эффективности Ресурсов Совладания» (CRE). Собственно структура CRIS включает:

1) 12 первичных шкал: самораскрытие, направленность на себя, уверенность, принятие себя и других, социальная поддержка, финансовая свобода, физическое здоровье, физическая выносливость, контроль стресса, контроль напряжения, структурирование, решение проблем;

2) 3 составных шкалы: когнитивное переструктурирование, рациональная убежденность, социальная непринужденность;

3) 16 утверждений, исследующих привычки и условия, которые вредят здоровью человека, они помогают определить склонность к риску нарушений психического и физического здоровья;

4) 5 шкал валидности («Социальная желательность», «Неординарность», «Пропущенные утверждения» и два «Индикатора случайности ответов»).

Ю.В. Постылякова, представившая русскоязычную адаптацию данной методики в своем диссертационном исследовании, предпринимает попытку типизации заложенных авторами вариантов ресурсов. Ею были выделена группы: а) личностных ресурсов, к которым она отнесла направленность на себя, уверенность, принятие себя и других, самораскрытие; б) социальных ресурсов: социальная поддержка и финансовая свобода; в) когнитивных ресурсов: решение проблем и структурирование; г) инструментальных ресурсов (возникающих как осмысление опыта совладания со стрессом): контроль стресса, физическое здоровье, физическая выносливость, контроль напряжения.

Многочисленные исследования авторов опросника CRIS показали не только ее экологичность, но и достаточно высокий уровень прогностичности в отношении показателей субъективного благополучия, в том числе и в рамках кросс-культуральных исследований [Matheny, Aycocck, Curlette, Junker; Matheny; Roque, Bernardo, Curlette].

Опросник позволил получить данные относительно возрастных особенностей ресурсов совладания в зрелом и пожилом возрасте, которые показали, что более пожилые люди не менее обеспечены ресурсами для совладания и справляются со стрессом так же успешно, как и более молодые респонденты зрелого возраста [Hamarat, Thompson, Steele, Matheny, Simons].

Полная версия в отечественных научных исследованиях использовалась для изучения профессиональ-

ного стресса [Постылякова], показала актуальность для исследования ресурсов пациентов в клинической практике. С.А. Осипова, В.И. Курпатов, А.В. Махнач выявили достоверное снижение эффективности ресурсов совладания со стрессом у пациентов с психогенной депрессией, которая возникла как результат действия хронического стрессора. Было доказано наличие обратной корреляции между выраженностью депрессии и показателями ресурсов совладания со стрессом [Осипова, Курпатов, Махнач]. Роль ресурсов совладания в протекании гормонозависимого состояния у женщин (предменструальный синдром) была определена С.И. Warren, S. Baker. Авторами выявлена положительная связь между самораскрытием и ресурсом «контроль стресса» с тяжестью ПМС [Warren, Baker]

Краткая версия опросника ресурсов совладания The Coping Resources Inventory for Stress-Short Form (CRIS-SF) (Matheny & Curlette) состоит из 70 вопросов, предполагает оценку по 6 шкалам, отражающим ресурсы совладания: уверенность, социальная поддержка, контроль напряжения, структурирование, физическое здоровье и самонаправленность. Данная методика доказала свою валидность и надежность. Выделенные шкалы, по данным авторов, обладают высокой внутренней согласованностью и надежностью при повторных тестах и, по-видимому, полезны для оценки удовлетворенности жизнью, прогнозирования эмоциональных расстройств, типа личности, могут быть использованы для выбора профессии.

Сама методика становится мерой надежности и валидности для исследований с помощью менее стандартизованных инструментов, как, например, в исследовании Willis, Lisa & Joy, Stephen & Kaiser, Donna. Было выявлено, что показатели таких ресурсов, как самонаправленность, уверенность и контроль психического напряжения, могут выступать мерой чувства защищенности, которую авторы исследовали с помощью проективного рисунка «Человек под дождем». Эти данные также подтверждают защитную и протективную функцию ресурсов.

Методика CRIS-SF имеет опыт применения на российской подростковой, юношеской и взрослой выборке. Е.С. Петровой установлены особенности возрастной специфики ресурсов совладания. Было выявлено, что люди более старшего возраста реже используют социальную поддержку как ресурс, но чаще воспринимают в качестве ресурса преодоления стресса физическое здоровье, хорошее самочувствие и энергию [Петрова].

В российских исследованиях отсутствует, но используется в зарубежных изданиях «Опросник факторов жизненного стресса и социальных ресурсов» – «Life Stressors and Social Resources Inventory» (LISRES; Moos). Данный инструмент оцени-



вает факторы стресса и ресурсы в 8 сферах жизни, позволяет проанализировать общий контекст жизнедеятельности личности. Он представлен в двух вариантах: LISRES-A (для взрослых 18 лет и старше) и LISRES-Y (для молодежи в возрасте 12–18 лет). Версия LISRES-A может использоваться в работе со здоровыми взрослыми, с людьми с психическими нарушениями, соматическими проблемами, с людьми с наркотической зависимостью. Она охватывает восемь основных областей жизненного опыта: «Физическое здоровье», «Супруг/Партнер», «Финансы», «Работа», «Дом/Окрестности», «Дети», «Друзья» и «Общественная деятельность», а также «Расширенная семья». Версия LISRES-Y применима для работы с подростками с типичным развитием, с различными вариантами нарушенного развития, с психическими и соматическими диагнозами, нарушением поведения. Этот вариант включает восемь основных областей жизненного опыта: «Физическое здоровье», «Школа», «Дом и деньги», «Родители», «Братья и сестры», «Расширенная семья», «Парень/Девушка», «Друзья» и «Общественные мероприятия». Опросник позволяет определить актуальный перечень стрессоров и ресурсов и проследить их изменение во времени [Moos, Fenn, Billings].

При помощи методики получены интересные данные о специфике жизненных стрессоров и социальных ресурсов в развитии и течении алкоголизма и других расстройств, связанных со злоупотреблением психоактивными веществами. Исследование, в которое были включены четыре группы респондентов (пациенты с алкоголизмом, пациенты с депрессией, больные артритом и взрослые, не употребляющие алкоголь), показало наличие большего количества острых и хронических стрессоров и меньшее количество социальных ресурсов у респондентов, страдающих алкоголизмом. Методика имеет прогностическое значение в ситуациях, связанных с изменением в потреблении алкоголя, рецидивах алкоголизма, депрессией, с процессом выздоровления, с уверенностью в себе [Moos, Fenn, Billings, Moos]. При проведении сравнительного анализа состояния ремиссии у пожилых пациентов с алкогольной зависимостью выявлена меньшая депрессивная симптоматика и меньшее количество стрессоров у пациентов, не проходивших лечение от алкоголизма. Однако они демонстрировали и меньшее количество используемых ресурсов [Schutte, Brennan, Moos].

Изучение личностных и социальных ресурсов и стрессоров подростков с соматическими нарушениями, в частности с ревматизмом, позволило определить специфику семейного окружения респондентов, их взаимоотношений с родителями, а также изучить навыки преодоления стрессовых ситуаций у подростков [Moos].

Методика позволяет провести комплексное исследование жизненного контекста семьи с определением конкретных стрессоров и ресурсов в браке в семьях, где родители имеют склонность к злоупотреблению алкоголем. Здоровье детей и особенности детско-родительских отношений могут рассматриваться в качестве ресурса и в качестве стрессового фактора. Улучшение здоровья детей и детско-родительских отношений на нескольких этапах лонгитудного наблюдения были постоянными предикторами снижения употребления алкоголя матерями и улучшения психологического состояния. Интересно, что подобные связи между состоянием здоровья, детско-родительскими отношениями и адаптацией отцов были незначительными и противоречивыми. Авторы обращают внимание на возможность риска формирования поведенческого паттерна, в котором материнское пьянство и дисфункция у детей сосуществуют в постоянно ухудшающихся взаимных отношениях [Timko, Molly, Kaplowitz, Moos].

Еще одним инструментом, предлагаемым зарубежными коллегами для оценки ресурсов совладания, является опросник CRI «The Coping Resources Inventory» в разработке M. Susan Marting & Allen L. Hammer. Авторы позиционируют данный инструмент не только как измерительный, но и как терапевтически ориентированный: на основании выявленных дефицитов ресурсов он помогает, в частности, определить мишени вмешательства как для отдельных респондентов, так и для групп. Целевая исследовательская группа данной методики – возраст от 14 до 83 лет, проводится оценка 5 вариантов ресурсов совладания: когнитивные, социальные, эмоциональные, духовные, физические.

При анализе локуса научного использования данного инструмента можно отметить кросс-культуральность и применение в исследованиях в Синегаде [Soysa, Azar], Ираке [Maria, Mohsen]. Инструмент активно используется в рамках клинико-психологических исследований. Он применяется для оценки эффективности психотерапевтических вмешательств [Goldberg, Wardell, Kilgarriff, Williams, Eichler, Thomlinson].

Проведя краткий обзор подходов и инструментов, используемых для исследования психологических ресурсов, можно сделать некоторые выводы:

1. Разнообразие подходов к проблеме ресурсов обуславливает актуальность проблемы исследовательского метода. В российской психологической науке чаще всего используется диспозиционный подход для исследования ресурсов личности. Результаты исследования, полученные с помощью данного подхода, позволяют выделить широкий ряд внешних и внутренних факторов, определяющих и детерминирующих субъективное благополучие, качество жиз-

ни субъекта. Также в отечественных психологических исследованиях имеется опыт изучения ресурсов с помощью качественных методов, что дает ряд преимуществ, но и создает ограничения.

2. Качественный анализ проблемы ресурсов, в частности метод семантического анализа высказываний и анализ графических образов, позволяет сосредоточить внимание на интерпретации внутрисубъектного опыта понимания и использования ресурсов. Однако качественные методы применимы в основном при изучении небольших (возможно, в чем-то специфичных) групп респондентов.

3. В рамках типологического подхода при исследовании ресурсов личности имеется перечень стандартизированных инструментов. Это опросники, разработанные зарубежными коллегами, ограниченный опыт адаптации и применения которых имеется в России лишь в отношении одного исследовательского инструмента.

4. Имеющиеся на сегодняшний день количественные методы изучения ресурсов позволяют получить данные о наличных и используемых личностью ресурсах, определить факторы стресса и ресурсы в общем контексте жизнедеятельности у людей разных возрастов, нозологических групп, а также определить задачи терапевтического вмешательства для различных групп респондентов.

### Список литературы

*Адеева Т.Н., Тихонова И.В.* Опыт использования семантического анализа при исследовании психологических ресурсов подростков // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 111–119.

*Водопьянова Н.Е.* Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности // Вестник СПбГУ. Сер. 16. Вып. 1. 2015. С. 45–54.

*Дикая Л.Г.* Самоактуализация как ведущая детерминанта субъектной саморегуляции эмоционального выгорания педагога // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М., 2011. С. 422–442.

*Иванова Т.Ю.* Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 27 с.

*Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Осин Е.И., Рассказова Е.И., Кошелева Н.В.* Современные проблемы изучения личностных ресурсов профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 85–121.

*Коржова Е.Ю., Веселова Е.К., Анисимова Т.В., Залевский Г.В.* Интегральная ресурсная концепция здоровья в контексте отечественных подходов // Известия

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2017. № 184. С. 31–44.

*Леонтьев Д.А.* Промежуточные итоги: от идеи к концепции, от переменных к системной модели, от вопросов к новым вопросам // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2011. С. 669–675.

*Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.И., Плотникова А.В., Рассказова Е.И.* Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 8–31.

*Осипова С.А., Курпатов В.И., Махнач А.В.* Оценка ресурсных возможностей у пациентов с психогенной депрессией // Вестник Российской Военно-медицинской академии. 2008. № 2 (22). С. 95–99.

*Осипова С.А., Курпатов В.И., Махнач А.В.* Сравнение ресурсов совладания с макрострессом и хроническим стрессом при невротической депрессии // Вестник психотерапии. 2007. № 23 (28). С. 98–103.

*Петрова Е.А.* Ресурсы совладающего поведения в юношеском возрасте // Система ценностей современного общества. 2010. № 16. С. 230–234.

*Постылякова Ю.В.* Психологическая оценка ресурсов совладания со стрессом в профессиональных группах: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.

*Хазова С.А., Дорьева Е.А.* Ресурсы субъекта: теория и практика исследования. Кострома, 2012. 230 с.

*Хазова С.А.* Качественные методы в исследовании ментальных ресурсов субъекта // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 5. С. 143–148.

*Хазова С.А.* Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

*Goldberg D., Wardell D.W., Kilgarriff N., Williams B., Eichler D., Thomlinson P.* An Initial Study Using Healing Touch for Women Undergoing a Breast Biopsy. *Journal of Holistic Nursing*, 2016, vol. 34, pp. 123–134.

*Hamarat E., Thompson D., Steele D., Matheny K., Simons C.* Age Differences in Coping Resources and Satisfaction With Life Among Middle-Aged, Young-Old, and Oldest-Old Adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 2020, vol. 11/2, pp. 360–370.

*Ihle W.* Die Bedeutung von Risikofaktoren des Kindes – und Jugendalter für psychische Störungen von der Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 2002, 11, pp. 201–211.

*Jakobi C.* Zur Einteilung von Risikofaktoren bei psychische Störungen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 2003, vol. 32, pp. 257–256.

*Maria E.A., Mohsen A.* Coping Response Inventory: Assessing coping among Iranian college students and introductory development of an adapted Iranian Coping Response Inventory (CRI). *Mental Health, Religion & Culture*, 2007. URL: <https://www.researchgate.net/publication/249000578>

Matheny K.B., Aycock D.W., Curlette W.L., Junker G.N. The Coping Resources Inventory for Stress: A measure of perceived resourcefulness. *Journal of Clinical Psychology*, 2003, vol. 59 (12), pp. 777.

Matheny K.B., Aycock D.W., Curlette W.L., Junker G.N. The Coping Resources Inventory for Stress: A measure of perceived resourcefulness. *Journal of Clinical Psychology*, 2003, vol. 59, pp. 1261–1277.

Matheny K.B., Roque T., Bernardo E., Curlette W.L. Perceived stress, coping resources, and life satisfaction among U. S. and Mexican college students: A cross-cultural study. *Anales de Psicología. Universidad de Murcia. Murcia, España*, vol. 24/1, 2008, pp. 49–57.

Moos R.H. Development and application of new measures of life stressors, social resources, and coping responses. *European Journal of Psychological Assessment*, 1995, vol. 11, pp. 1–13.

Moos R.H., Fenn C.B., Billings A.G. Life stressors and social resources: An integrated assessment approach. *Social Science & Medicine*, 1988, vol. 27, iss. 9, pp. 999–1002.

Moos R.H., Fenn C.B., Billings A.G., Moos B.S. Assessing life stressors and social resources: Applications to alcoholic patients. *Journal of Substance Abuse*, 1988–1989, vol. 1, iss. 2, pp. 135–152.

Moos R.H. Life stressors, social resources, and coping skills in youth: applications to adolescents with chronic disorders. *Journal of Adolescent Health*, 2002, vol. 30, iss. 4, pp. 22–29.

Schutte K.K., Brennan P.L., Moos R.H. Treated and untreated remission from problem drinking in late life: Post-remission functioning and health-related quality of life. *Drug and Alcohol Dependence*, 2009, vol. 99, iss. 1–3, pp. 150–159.

Timko Ch., Molly S, Kaplowitz B.A., Moos R.H. Children's Health and Child-Parent Relationships as Predictors of Problem-Drinking Mothers' and Fathers' Long-Term Adaptation. *Journal of Substance Abuse*, 2000, vol. 11, iss. 1, pp. 103–121.

Soysa C.K., Azar S.T. Coping Resources Inventory-Youth Form - Sinhala Version (CRI), 2016. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper>

Warren C.J., Baker S. Coping resources of women with premenstrual syndrome. *Arch Psychiatr Nurs*, 1992, vol. 6 (1), pp. 48–53.

Willis L., Stephen J., Kaiser D. Draw-a-Person-in-the-Rain as an assessment of stress and coping resources. *The Arts in Psychotherapy*, 2010, vol. 37, pp. 233–239.

## References

Adeeva T.N., Tikhonova I.V. *Opyt ispol'zovaniia semanticheskogo analiza pri issledovanii psikhologicheskikh resursov podrostkov* [The experience of using semantic analysis in the study of adolescents psychological resources]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo*

*universiteta. Seriya, Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26/4, pp. 111–119. (In Russ.)

Vodop'ianova N.E. *Sovremennye kontseptsii resursov sub"ekta professional noi deiatel'nosti* [Modern concepts of the subject of professional activity resources]. *Vestnik SPbGU* [Bulletin of St. Petersburg State University], 2015, vol. 16/1, pp. 45–54. (In Russ.)

Dikaia L.G. *Samoaktualizatsiia kak vedushchaia determinanta sub"ektnoi samoregulatsii emotsional'nogo vygoraniia pedagoga* [Self-actualization as the leading determinant of subjective self-regulation of emotional burnout of a teacher]. *Stress, vygoranie, sovladanie v sovremennom kontekste* [Stress, burnout, coping in the modern context], pod red. A.L. Zhuravleva, E.A. Sergienko. Moscow, 2011, pp. 422–442. (In Russ.)

Ivanova T.Iu. *Funktsional'naia rol' lichnostnykh resursov v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiiia* [The functional role of personal resources in ensuring psychological well-being]. Avtoreferat: diss. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 2016, 27 p. (In Russ.)

Ivanova T.Iu., Leont'ev D.A., Osin E.I., Rasskazova E.I., Kosheleva N.V. *Sovremennye problemy izucheniia lichnostnykh resursov profession nal'noi deiatel'nosti* [Modern problems of studying personal resources of professional activity]. *Organizatsionnaia psikhologiya* [Organizational psychology], 2018, vol. 8/1, pp. 85–121. (In Russ.)

Korzhova E.Iu., Veselova E.K., Anisimova T.V., Zalevskii G.V. *Integral'naia resursnaia kontseptsiiia zdorov'ia v kontekste otechestvennykh podkhodov* [Integral resource concept of health in the context of domestic approaches]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University], 2017, vol. 184, pp. 31–44. (In Russ.)

Leont'ev D.A. *Promezhutochnye itogi, ot idei k kontseptsii, ot peremennykh k sistemnoi modeli, ot voprosov k novym voprosam* [Interim results: from idea to concept, from variables to system model, from questions to new questions]. *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnosis], ed. by D.A. Leont'ev. Moscow, 2011, pp. 669–675. (In Russ.)

Leont'ev D.A., Mandrikova E.Iu., Osin E.N., Plotnikova A.V., Rasskazova E.I. *Opyt strukturnoi diagnostiki lichnostnogo potentsiala* [Experience of structural diagnostics of personal potential]. *Psikhologicheskaiia diagnostika* [Psychological diagnostics], 2007, vol. 1, pp. 8–31. (In Russ.)

Osipova S.A., Kurpatov V.I., Makhnach A.V. *Otsenka resursnykh vozmozhnostei u patsientov s psikhogennoi depressiei* [Assessment of resource capabilities in patients with psychogenic depression]. *Vestnik Rossiiskoi VoЕННО-meditsinskoi akademii* [Bulletin of the Russian

Military Medical Academy], 2008, vol. 2 (22), pp. 95–99. (In Russ.)

Osipova S.A., Kurpatov V.I., Makhnach A.V. *Sravnienie resursov sovladaniia s makrostressom i khronicheskim stressom pri nevroticheskoi depressii* [Comparison of coping resources with macrostress and chronic stress in neurotic depression]. *Vestnik psikhoterapii* [Bulletin of Psychotherapy], 2007, vol. 23 (28), pp. 98–103. (In Russ.)

Petrova E.A. *Resursy sovladaiushchego povedeniia v iunosheskom vozraste* [Resources of coping behavior in adolescence]. *Sistema tsennostei sovremennogo obshchestva* [The value system of modern society], 2010, vol. 16, pp. 230–234. (In Russ.)

Postyliakova Iu.V. *Psikhologicheskaia otsenka resursov sovladaniia so stressom v professional'nykh gruppakh* [Psychological assessment of stress coping resources in professional groups]: dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 2004, 32 p. (In Russ.)

Khazova S.A., Dor'eva E.A. *Resursy sub"ekta: teoriia i praktika issledovaniia* [Subject resources: theory and practice of research]. Kostroma, 2012, 230 p. (In Russ.)

Khazova S.A. *Kachestvennye metody v issledovanii mental'nykh resursov sub"ekta* [Qualitative methods in the study of subject mental resources]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2015, vol. 5, pp. 143–148. (In Russ.)

Khazova S.A. *Mental'nye resursy sub"ekta: fenomenologiya i dinamika* [Mental resources of the subject: phenomenology and dynamics]. Kostroma, 2013, 386 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 02.11.2021; одобрена после рецензирования 23.11.2021; принята к публикации 29.11.2021.*

*The article was submitted 02.11.2021; approved after reviewing 23.11.2021; accepted for publication 29.11.2021.*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 236–243. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 236–243. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:371

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-236-243>

## ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

**Еремкина Ольга Васильевна**, доктор педагогических наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия, o.ermkina@365.rsu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0193-4043>

**Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментальной работы по формированию коммуникативной компетентности будущих педагогов на основе диагностического сопровождения. Научное исследование строится с опорой на положения о том, что в ходе диагностического сопровождения в период обучения в вузе происходят тесно взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы собственного личностного и профессионального развития студентов; формируется их психодиагностическая культура как подструктура общей профессиональной культуры; стимулируется интерес студентов к саморазвитию, профессиональному самосовершенствованию. Подробно представлено одно из направлений диагностического сопровождения – *формирование коммуникативной компетентности студентов* как важнейшего фактора становления будущих профессионалов. Охарактеризована система технологических воздействий, осуществляемая в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, центральным звеном которой является обучение студентов решению практических психодиагностических педагогических задач. Результаты экспериментальной работы со студентами по формированию коммуникативной компетентности, представленные в статье, убедительно доказали эффективность данной системы. Сопровождение личностного и профессионального развития будущих педагогов на диагностической основе позволяет оказывать им адресную помощь в развитии коммуникативной компетентности. Ключевая роль в этом процессе отводится решению профессиональных задач.

**Ключевые слова:** диагностическое сопровождение, коммуникативная компетентность будущего педагога, профессиональное развитие, практические педагогические задачи, психодиагностические таблицы

**Для цитирования:** Еремкина О.В. Диагностическое сопровождение формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе решения профессиональных задач // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 236–243. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-236-243>

Research Article

## DIAGNOSTIC SUPPORT OF THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCY OF FUTURE PEDAGOGUES IN THE PROCESS OF SOLVING PROFESSIONAL TASKS

**Olga V. Eremkina**, Doctor of Pedagogic Sciences, Yesenin Ryazan State University, Ryazan, Russia, o.ermkina@365.rsu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0193-4043>

**Annotation.** The article presents the results of experimental work on monitoring the communicative competency of future pedagogues based on diagnostic support. The scientific research is based on the provisions that during the diagnostic support during the period of study at the university, closely interrelated and interdependent processes of students' own personal and professional development take place; their psychodiagnostic culture is formed as a substructure of the general professional culture; students' interest in self-development and professional self-improvement is stimulated. One of the directions of diagnostic support is presented in detail, namely the formation of students' communicative competency as the most important factor in the formation of future professionals. The system of technological effects carried out in the process of studying psychological and pedagogic principles is characterised, the central link of which is teaching students to solve practical psychodiagnostic pedagogic tasks. The results of experimental work with students on the formation of communicative competency, presented in the article, convincingly proved the effectiveness of this system. The support of the personal and

professional development of future pedagogues on the basis of a diagnostic basis allows them to provide targeted assistance in the development of communicative competency and a key role in this process is assigned to the solution of professional tasks.

**Keywords:** diagnostic support, future pedagogue's communicative competency, professional development, practical pedagogic tasks, psychodiagnostic tables

**For citation:** Yeremkina O.V. Diagnostic support of the formation of the communicative competency of future pedagogues in the process of solving professional tasks. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 236–243. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-236-243>

## Введение

**Ф**ормирование личности будущего педагога, осуществляемое в процессе его профессиональной подготовки, происходит под влиянием многих факторов. Внешние факторы, такие как содержание профессионального образования, система практической подготовки, коммуникативное взаимодействие с преподавателями и другими студентами, оказывают значительное влияние на личность. Однако отследить значение всех факторов не представляется возможным. Наиболее существенным для формирования личности будущего педагога, на наш взгляд, является процесс диагностического сопровождения развития профессионально значимых качеств. Актуальность такого сопровождения диктует, и современная ситуация отбора абитуриентов в вуз, когда средний по успеваемости и даже слабый выпускник общеобразовательной школы может стать студентом вуза.

Необходимость в диагностическом сопровождении процесса развития профессионально значимых качеств, в частности коммуникативной компетентности будущего педагога, обусловлена неуверенностью студентов в своем профессиональном выборе, низким уровнем профессиональной готовности, неумением устанавливать отношения со сверстниками и преподавателями, незнанием своих особенностей и возможностей, недостатком знаний о процессе саморазвития. С нашей точки зрения своевременная помощь по выявлению и развитию коммуникативной компетентности будущего педагога в значительной степени способна оказать мотивирующее влияние на профессиональный выбор и стимулировать профессиональное развитие.

Наше исследование, направленное на диагностическое сопровождение формирования и развития коммуникативной компетентности, осуществляется уже много лет (с 2014 года) в рамках руководства подготовкой магистров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Педагогика высшей школы». Особенности магистерской программы определяют содержание квалификационных магистерских диссертаций студентов: исследование процесса развития личности в целом и профессионально значимых качеств будущего специалиста в условиях высшей школы. Научные интересы автора статьи, связанные с психодиагностическим сопровождением непрерыв-

ного личностного и профессионального развития будущего педагога, определили характер исследовательской деятельности.

В последние годы вызывают тревогу уровень коммуникативной компетентности студентов младших курсов разных факультетов, представленный в результатах исследований, осуществленных в разные годы студентами магистратуры в рамках выполнения квалификационных магистерских диссертаций. Так, в 2016 году 24 % студентов – будущих психологов показали низкий уровень коммуникативной компетентности; в 2018 году почти у трети студентов второго курса естественно-географического факультета (28 %) был зафиксирован такой же уровень коммуникативной компетентности, что подтверждает актуальность нашего исследования. Результаты экспериментальной работы в 2019/20 учебном году по *диагностическому сопровождению формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов* представлены в данной статье.

Известно значительное количество исследований, в которых рассматриваются проблемы формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов в условиях высшего образования (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, О.Л. Чурашева и др.); проблемы взаимопонимания между субъектами образовательного процесса (А.А. Бодалев, И.Ю. Елькина, И.М. Юсупов и др.) проблемы выявления педагогических условий формирования коммуникативных умений и коммуникативной культуры педагога (Т.И. Белова, А.А. Брудный, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, В.А. Слостенкин, М.А. Сомкина, Т.В. Сутягина и др.). Однако недостаточно внимания уделяется очевидному и реальному совершенствованию формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Мы исследовали возможности данных предметов для создания технологической системы формирования коммуникативной компетентности студентов на диагностической основе, сделав центральным звеном в этом процессе решение практических профессиональных задач.

В нашем исследовании мы использовали модифицированные психодиагностические таблицы А.Ф. Ануфриева и С.Н. Костроминой и созданную на их основе авторскую технологию педагогических проблемных психодиагностических задач как одну

из форм практических профессиональных задач [Еремкина: 2008]. Это способ формирования ориентировочной основы деятельности будущего педагога, включающий в себя все элементы диагностического сопровождения: от запроса до выдачи рекомендаций [Ануфриев: 2000]. Результаты решения практических профессиональных задач анализировались по нескольким параметрам, которые представлены в следующем разделе.

**Цель** нашего исследования состояла в разработке продуктивной технологической системы формирования коммуникативной компетентности студентов, центральным звеном которой является решение профессиональных задач в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин на основе диагностического сопровождения.

**Гипотеза исследования** основывалась на предположении о том, что формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов будет более эффективным, если:

- разработана технологическая система развития у студентов коммуникативной компетентности, включающая процесс решения практических профессиональных задач;
- выявлены критериальные основы формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов и подобран комплекс диагностических методик;
- экспериментально апробирована технологическая система решения профессиональных задач как средства формирования у студентов коммуникативной компетентности.

В соответствии с целью и гипотезой были сформулированы задачи по созданию технологической системы формирования коммуникативных компетенций будущих педагогов, ее экспериментальной апробации на основе диагностического сопровождения.

#### **Методы и организация исследования**

В нашем исследовании мы опираемся на понимание диагностического сопровождения формирования профессиональных качеств будущего педагога, взаимосвязанного и взаимообусловленного его собственным личностным развитием и осуществляемого в процессе самопознания. Под руководством педагогов и психологов самопознание стимулирует формирование психодиагностической культуры студента, которую мы рассматриваем как подструктуру общей профессиональной культуры. Психодиагностическая культура – это психологическое образование личности, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, она определяет направленность профессиональной деятельности будущего педагога, предполагающую постоянное познание ребенка, оказание своевременной поддержки и решение возникающих проблем [Еремкина 2008: 9].

Профессиональное и личностное развитие будущего педагога на основе диагностического сопровождения может осуществляться психологической службой вуза и кураторами групп, которым на специальных семинарах, курсах повышения квалификации предоставляется возможность специального обучения технологии диагностического сопровождения, в таком обучении автор принимает непосредственное участие. В Рязанском государственном университете в такой работе хорошим подспорьем является специально разработанное методическое пособие, содержащее описание основных направлений диагностического сопровождения личностного и профессионального развития будущего специалиста [Еремкин, Еремкина 2008]. Однако диагностическое сопровождение развития коммуникативной компетентности будущих педагогов успешно может осуществляться и на занятиях по педагогике и психологии. Остановимся подробнее на возможностях данных дисциплин, и прежде всего охарактеризуем критерии и показатели коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Критериальной основой диагностического сопровождения и мониторинга уровня развития коммуникативных компетенций студентов являются наиболее значимые *компоненты коммуникативной компетентности* и соответствующие им *критерии и показатели*. *Ценностно-позиционному* компоненту соответствует критерий *профессиональная позиция на продуктивное общение*. *Когнитивно-конструктивный* компонент предполагает *коммуникативные знания и умения*. *Коммуникативно-поведенческому* компоненту соответствует критерий *сформированные коммуникативные компетенции*.

Для решения задач исследования, вытекающих из необходимости проверки выдвинутых гипотез, использовались теоретические *методы*; осуществлялся педагогический эксперимент; подбирались комплекс диагностических методик: диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК) Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова; тест определения уровня коммуникативной компетентности Л. Михельсона, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха; методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова. Кроме того, использовались результаты решения психодиагностических профессиональных задач и рейтинговая оценка («Общественный смотр знаний»), на сущности и содержание которого мы далее остановимся подробнее.

*Базой исследования* являлся Институт иностранных языков РГУ имени С.А. Есенина. В исследовании приняли участие 63 студента второго курса, изучавшие дисциплины «Педагогика» и «Психодиагностика в педагогической деятельности». В процессе занятий по дисциплине «Педагогика» студенты второго кур-

са бакалавриата были включены в систему формирования коммуникативных компетенций, содержащую три основных взаимосвязанных компонента: решение профессиональных задач, использование тренинговых и ситуативных методов формирования коммуникативных умений и контекстное обучение [Вербицкий]. Семиотическая модель, *учебная деятельность академического типа*, включала проблемные лекции по сущности и технологиям профессионально-педагогического общения. Имитационная *квазипрофессиональная деятельность* соответствовала второму компоненту технологической системы и включала практические занятия с использованием ролевых, деловых игр, коммуникативных тренингов и ситуативных методов. Социальная модель, *учебно-профессиональная деятельность*, предполагала трансформацию учебной деятельности в профессиональную. Отчасти ситуации взаимодействия педагогического процесса проигрывались в деловых и ролевых играх, но основным средством выступали коммуникативные тренинги. Все составляющие технологической системы были, как на стержень, «нанизаны» на основную авторскую технологию решения педагогических проблемных психодиагностических задач, реализуемых в каждом компоненте технологической системы.

Технология решения педагогических проблемных психодиагностических задач, или просто технология решения профессиональных задач, была отработана в нашем диссертационном исследовании. Она представляет собой алгоритм совместных действий педагога и студентов, содержащий: анализ проблемных педагогических ситуаций; перевод их в проблемную психодиагностическую задачу; выдвижение предположений о возможных причинах, формулировку гипотез; подбор релевантного диагностического инструментария; выбор педагогических способов преодоления трудностей, коррекции развития и т. д.

Центральным звеном авторской технологии решения профессиональных задач является развитие способности студентов выявлять педагогические проблемы (стратегические, тактические и оперативные), формулировать гипотезы (предположения о причинах трудностей) и подбирать соответствующую диагностику. Результаты решения педагогических практических психодиагностических задач оценивались по четырем показателям, соответствующим количеству баллов:

1. *Умение формулировать причины педагогических трудностей (гипотезы)*: нет – 0, одна – 1, несколько – 2.

2. *Умение устанавливать причинно-следственные связи при выдвижении гипотез*: не установлены – 0, частично установлены – 1, установлены – 2.

3. *Умение подбирать релевантную диагностику или способы постановки диагноза*: не осуществ-

лены – 0, частично осуществлены – 1, осуществлены – 2.

4. Кроме того, оценивалось *соответствие педагогических воздействий задачам, гипотезам и причинно-следственным связям*: не соответствуют – 0, частично соответствуют – 1, соответствуют – 2.

Мы считаем обучение студентов решению практических профессиональных педагогических задач одним из главных средств формирования коммуникативной компетентности как важнейшего профессионального качества будущих педагогов. Опираясь на мнение В.А. Слостёнина, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой и др. Мы считаем, что «клеточкой» педагогического процесса является педагогическая ситуация, а педагогическая задача как единица педагогического процесса – это результат всестороннего анализа педагогической ситуации. При этом мы учитываем, что большинство педагогических задач – проблемные и требуют использования диагностики для выявления причин отклонения в развитии или трудностей в обучении и воспитании.

По итогам полного анализа педагогической ситуации и перевода ее в задачи студенты учились «сворачивать» результаты анализа, формулируя главную педагогическую проблему. А.Ф. Ануфриев и С.Н. Костромина называют это феноменологией трудностей [Ануфриев 2000]. Для решения педагогических трудностей детей ими предложены психодиагностические таблицы – это инновационная технология всестороннего анализа типичных педагогических и психологических проблем детей. Психодиагностические таблицы содержат всю информацию о возможных причинах отклонения от нормы, варианты психодиагностики и пути коррекционной работы по преодолению данного недостатка [Ануфриев, Костромина 1997]. Мы тоже использовали в своей технологии модифицированные таблицы. Под «типичными педагогическими трудностями» мы понимаем устойчивые, повторяющиеся явления, которые значимы для личности школьника и после устранения внешних причин, то есть в их основе лежат внутренние личностные детские проблемы, и выявить их возможно только благодаря соответствующей психодиагностике [Еремкина 2008: 243].

После обучения «сворачиванию» педагогической задачи и формулировки педагогических трудностей студенты знакомятся с психодиагностическими таблицами и заполняют их. Отметим, что для анализа используются такие ситуации, которые хорошо известны преподавателю или студенту. Ситуация в развернутом виде представляет собой подробное описание реальных ситуаций, которые эмоционально окрашены и имеют элемент драмы, так как содержат описание тревог и переживаний главного субъекта. В случае недостатка информации о ситу-



ации ее автор (преподаватель или студент) предлагает все необходимые подробности. В процессе нашего исследования был создан банк таких ситуаций, но для студентов они отражались в их собственных детских проблемах или проблемах их близких (братья или сестры, близкие друзья).

Анализируя «развернутую» педагогическую ситуацию, студенты определяют стратегические, тактические и оперативные задачи, осуществляют поиск причин проблем ребенка и формулируют основную педагогическую трудность. Для проверки выдвинутых предположений (гипотез) подбирают педагогические методы (наблюдение, беседа и др.) или психологические диагностики. Здесь следует отметить, что благодаря курсу «Психодиагностика в педагогической деятельности», который студенты изучали одновременно, они прекрасно справлялись с подбором релевантных диагностических методик для проверки выдвинутых гипотез. Последним действием был подбор соответствующих педагогических действий и упражнений по преодолению педагогических проблем ребенка.

Наибольшее затруднение у студентов на первых порах вызывала формулировка гипотез на основе установления причинно-следственных связей. Приведем пример одной из психодиагностических таблиц, заполненной студентами по итогам анализа конкретной педагогической ситуации (табл. 1).

Требовалось значительное количество времени и большое количество решенных педагогических задач для того, чтобы научить студентов видеть не внешние причины поступков детей, а внутренние. Каждый компонент технологической системы в определенной степени способствовал достижению этой цели: анализ и проигрывание ситуаций, ролевые игры. Остановимся подробнее на технологии обучающего контроля, разработанной преподавателями нашей кафедры педагогики и менеджмента в образовании. Обучающий контроль с помощью «общественного смотра знаний» организуется по наиболее значимым проблемам дисциплины «Педагогика» и включает обычно три вида

деятельности: устный опрос, решение педагогических коммуникативных задач и письменный теоретический опрос. Через них проходят по очереди три микрогруппы студентов, в каждой микрогруппе назначается лидер. Это успевающие студенты, которым поручается организационная работа на одном из видов деятельности, консультирование студентов, участие в оценке их знаний и умений.

Данная форма обучающего контроля очень популярна у студентов и отвечает всем характеристикам интерактивного обучения. Все задания носят проблемный характер, содержат интересные факты, устный опрос осуществляется в диалоговой эвристической форме. По итогам рейтинговой оценки в трех видах работ студенты получают оценку за каждый вид работы и общую оценку, характеризующую уровень знаний по теме, умения анализировать и решать текстовую педагогическую задачу. В совокупности с оценкой умений студентов решать практические психодиагностические задачи мы получаем вполне полную характеристику развития коммуникативно-поведенческого компонента коммуникативной компетентности будущих педагогов.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Мониторингу результатов обучения студентов, решению педагогических проблемных психодиагностических задач мы придаем большое значение, рассматривая данные умения как профессионально значимые качества будущего профессионала, понимая, что любая педагогическая ситуация является коммуникативной задачей.

Сравнительный анализ умений студентов решать практические педагогические психодиагностические задачи на начало занятий и после обучения технологии решения психодиагностических таблиц показал, что, к сожалению, 22 % студентов (14 человек) так и не научились формулировать предположения о возникновении педагогических трудностей детей, устанавливать причинно-следственные связи при выдвижении гипотез (табл. 2).

Таблица 1

Пример психодиагностической таблицы, заполненной студентами на основе анализа педагогической ситуации

Симптоматика педагогических трудностей (проблем)	Возможные педагогические и психологические причины	Методы педагогического и психодиагностического изучения	Психолого-педагогические рекомендации
В групповой работе требует внимания только к себе, делает это любыми способами, мешая работать с остальными детьми	1. Особенности характера (демонстративность) 2. Отсутствие внимания дома 3. Избалованность, эгоцентризм 4. Неадекватная самооценка	1. Подростковый тест Шмидта 2. Изучение семейных отношений 3. Изучение черт характера и семейных отношений 4. Изучение самооценки	1. Организация самопознания и разъяснительная работа 2. Разъяснительная работа с родителями 3. Самопознание, разъяснительная работа. Работа с родителями 4. Тренинг уверенности в себе. Коррекция самооценки.

Таблица 2

**Сводная таблица уровней решения проблемных педагогических психодиагностических задач до и после формирующего эксперимента**

Студенты	Уровень решения проблемных педагогических профессиональных задач					
	До эксперимента			После эксперимента		
	Количество студентов (в %), показавших низкий уровень	Количество студентов (в %), показавших средний уровень	Количество студентов (в %), показавших высокий уровень	Количество студентов (в %), показавших низкий уровень	Количество студентов (в %), показавших средний уровень	Количество студентов (в %), показавших высокий уровень
2 курса ИИЯ	36	28	36	22	40	38

Таблица 3

**Сравнительный анализ уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов**

Студенты	Оценка сформированности ценностно-позиционного и коммуникативного компонентов:					
	До эксперимента			После эксперимента		
	Количество студентов (в %), показавших низкий уровень	Количество студентов (в %), показавших средний уровень	Количество студентов (в %), показавших высокий уровень	Количество студентов (в %), показавших низкий уровень	Количество студентов (в %), показавших средний уровень	Количество студентов (в %), показавших высокий уровень
2 курса ИИЯ	8	42	50	8	20	72

Большинство из них плохо посещали занятия, готовясь к передаче экзамена по иностранному языку. Следует также отметить следующий факт: больше трети студентов сразу проявили высокий уровень в решении практических психодиагностических задач, это хорошо успевающие студенты, многие из которых занимаются репетиторством.

Процесс формирования коммуникативной компетентности происходит целостно и предложенная дальше ее оценка в соответствии с критериями несколько условна, однако позволяет отследить динамику развития коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе экспериментальной работы. Для оценки сформированности *когнитивно-поведенческого компонента* коммуникативной компетентности студентов мы использовали данные об уровне умений студентов решать практические педагогические задачи, знание технологий профессионально-педагогического общения (на основе результатов «общественного смотра знаний») и оценки успеваемости по дисциплине «Педагогика» в целом. Формирование *ценностно-позиционного коммуникативного компонента* мы отслеживали с помощью специальной диагностики, указанной ранее, которая проводилась в начале и конце учебного года.

Результат комплексной оценки развития коммуникативной компетентности студентов, зафиксированной в таблице, нас порадовал (табл. 3).

Общая оценка динамики ценностно-позиционного и коммуникативного компонентов компетентности студентов показала, что в результате использования системы технологических воздействий возросли умения студентов общаться, устанавливать отношения, строить коммуникативную систему взаимодействия,

что немаловажно для будущей профессиональной деятельности студентов института иностранных языков, как и для любой другой специальности.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований**

Процесс решения педагогических проблемных психодиагностических задач является эффективным способом развития не только коммуникативных компетенций, но и других профессионально важных качеств будущего педагога. *Решение проблем и задач* теснейшим образом связано с умением преодолевать затруднения, которые возникают в тех ситуациях, когда средств и способов деятельности недостаточно для достижения целей (проблемные ситуации). Наиболее эффективно обучение студентов постановке целей, выдвижению гипотез осуществляется с помощью проблемного обучения и психодиагностических таблиц. Звенья технологии содержат сходные с исследованием этапы: постановка проблемы, выдвижение предположения (гипотезы), диагностическое исследование, анализ полученных результатов интерпретация, выводы.

Диагностическое сопровождение развития профессионально значимых качеств студентов не ограничено только формированием диагностической направленности и коммуникативной компетентности будущих педагогов. Одним из важнейших направлений диагностического сопровождения является изучение жизненной перспективы в выбранной области профессионального труда (изучение профессиональных склонностей и профессиональной готовности, самооценки себя как профессионала и т. д.)

Другое важнейшее направление связано с диагностикой психологических особенностей студента (тем-

перамент, экстраверсия-интроверсия, характерологические особенности и т. д.). Оно проводится либо в рамках научных исследований будущих магистров, либо в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин. Без учета личностных особенностей студентов не представляется возможным рационально организовывать преподавательскую деятельность, преодолевать стрессовые ситуации, формировать индивидуальный стиль деятельности.

### Список литературы

- Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей: Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М., 1997. 224 с.
- Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н.* Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования // Вопросы психологии. 2000. № 6. С. 26–37.
- Белова Т.И., Сомкина М.А., Сутягина Т.В.* Педагогические условия формирования коммуникативной культуры бакалавров в процессе подготовки к педагогической практике в загородном детском оздоровительном центре // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. № 4. С. 147–153.
- Бодалёв А.А.* Психология общения. М.; Воронеж, 2016. 213 с.
- Брудный А.А.* Понимание и общение. М., 2019. 120 с.
- Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999.
- Елькина И.Ю.* Исследование влияния коммуникативных качеств педагога на отношение студентов к учебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 4. С. 155–159.
- Еремкин Ю.Л., Еремкина О.В.* Диагностика в воспитательной работе куратора студенческой группы: учеб.-метод. пособие. Рязань, 2008. 68 с.
- Еремкина О.В.* Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук. Рязань, 2008. 367 с.
- Зимняя И.А.* Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / под ред. проф. И.А. Зимней. М., 2020. 395 с.
- Кан-Калик В.А.* Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 2012. 145 с.
- Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград, 1987. 102 с.
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение / под ред. М.К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. М.; Нальчик, 2015. 367 с.
- Маркова А.К.* Психология труда учителя. М., 1993. 192 с.
- Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М., 1998. 200 с.
- Сластёнин В.А.* Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя // Психология труда и личности учителя. Ленинград, 1976. С. 30–47.
- Чурашева О.Л.* Формирование профессиональной компетентности студентов: психолого-педагогический и организационный аспекты // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 3. С. 118–122.
- Юсунов И.М.* Психология взаимопонимания. Казань, 2014. 192 с.

### References

- Anufriev A.F., Kostromina S.N. *Kak preodolet' trudnosti v obuchenii detej. Psihodiagnosticheskie tablicy* [How to overcome difficulties in teaching children: Psychodiagnostic tables. Psychodiagnostic techniques. Correctional exercises]. *Psihodiagnosticheskie metodiki. Kor-rekcionnye uprazhnenija* [Psychodiagnostic techniques. Correctional exercises]. Moscow, 1997, 224 p. (In Russ.)
- Anufriev A.F., Kostromina S.N. *Reshenie diagnosticheskikh zadach prakticheskim psihologom v sisteme obrazovaniya* [Solving diagnostic problems by a practical psychologist in the education system]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2000, vol. 6, pp. 26–37. (In Russ.)
- Belova T.I., Somkina M.A., Sutjagina T.V. *Pedagogicheskie uslovija for-mirovaniya kommunikativnoj kul'tury bakalavrov v processe podgotovki k pe-dagogicheskoj praktike v zagorodnom detskom ozdorovitel'nom centre* [Pedagogical conditions of formation of communicative culture of bachelors in the process of preparation for pedagogical practice in a country children's health center]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 4, pp. 147–153. (In Russ.)
- Bodal'ov A.A. *Psihologija obshhenija* [Psychology of communication]. Moscow, Voronezh, 2016, 213 p. (In Russ.)
- Brudnyj A.A. *Ponimanie i obshhenie* [Understanding and communication]. Moscow, 2019, 120 p. (In Russ.)
- Verbickij A.A. *Novaja obrazovatel'naja paradigma i kontekstnoe obuchenie* [New educational paradigm and contextual learning.]. Moscow, 1999. (In Russ.)
- El'kina I.Ju. *Issledovanie vlijaniya kommunikativnyh kachestv pedagoga na otmoshenie studentov k uchebnoj dejatel'nosti* [Investigation of the influence of communicative qualities of a teacher on the attitude of students

to educational activities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 4, pp. 155–159. (In Russ.)

Eremkin Ju.L., Eremkina O.V. *Diagnostika v vospitateľ'noj rabote kuratora studencheskoj grupy* [Diagnostics in the educational work of a student group teacher: studies.- method. stipend]. Rjazan', 2008, 68 p. (In Russ.)

Eremkina O.V. *Formirovanie psihologo-pedagogičeskoj diagnostičeskoj kul'tury učitelja v sisteme nepreryvnogo pedagogičeskogo obrazovanija* [Formation of psychological and pedagogical diagnostic culture of a teacher in the system of continuous pedagogical education]: dis. ... dokt. pedagog. nauk. Rjazan', 2008, 367 p. (In Russ.)

Zimnjaja I.A. *Kommunikativnaja kompetentnost', rečevaja dejatel'nost', ver-bal'noe obshhenie* [Communicative competence, speech activity, verbal communication], ed. by prof. I.A. Zimnej. Moscow, 2020, 395 p. (In Russ.)

Kan-Kalik V.A. *Osnovy professional'no-pedagogičeskogo obshhenija* [Fundamentals of professional and pedagogical communication]. Groznyj, 2012, 145 p. (In Russ.)

Kuz'mina N.V. *Očerki psihologii truda učitelja. Psihologičeskaja struktura dejatel'nosti učitelja i formirovanie ego lichnosti* [Essays on the psychology of teacher's work. The psychological structure of the teacher's activity and the formation of his personality], Leningrad, 1987, 102 p. (In Russ.)

Leont'ev A.A. *Pedagogičeskoe obshhenie* [Pedagogical communication], ed. by M.K. Kabardova. 2-e izd. Moscow, Nal'chik Publ., 2015, 367 p. (In Russ.)

Markova A.K. *Psihologija truda učitelja: Kniga dlja učitelja* [Psychology of teacher's work]. Moscow, 1993, 192 p. (In Russ.)

Mitina L.M. *Psihologija professional'nogo razvitija učitelja* [Psychology of professional development of a teacher]. Moscow, 1998, 200 p. (In Russ.)

Slastjonin V.A. *Pedagogičeskaja dejatel'nost' i problema formirovanija lichnosti učitelja* [Pedagogical activity and the problem of teacher personality formation]. *Psihologija truda i lichnosti učitelja* [Psychology of labor and teacher personality]. Leningrad, 1976, pp. 30–47. (In Russ.)

Churasheva O.L. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov: psihologo-pedagogičeskij i organizacionnyj aspekty* [Formation of students' professional competence: psychological, pedagogical and organizational aspects]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, vol. 3, pp. 118–122. (In Russ.)

Jusupov I.M. *Psihologija vzaimoponimania* [Psychology of mutual understanding]. Kazan', 2014, 192 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 11.10.2021; одобрена после рецензирования 02.11.2021; принята к публикации 03.11.2021.*

*The article was submitted 11.10.2021; approved after reviewing 02.11.2021; accepted for publication 03.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 244–250. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 244–250.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:371

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-244-250>

## РАЗВИТИЕ SOFT-КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Сутягина Татьяна Владимировна**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [st980@mail.ru](mailto:st980@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7998-2072>

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт организации образовательной деятельности студентов направления подготовки «Педагогическое образование», анализируется трактовка понятия soft skills и определяется важная роль учебной дисциплины в формировании значимых для педагога компетенций. Автор дает характеристику технологии реализации дисциплины, методам и приемам организации взаимодействия обучающихся в учебном процессе. Также в статье представлены результаты внедрения технологических приемов работы на практических занятиях и опроса обучающихся по итогам ее освоения.

**Ключевые слова:** soft-компетенции, soft skills, универсальные компетенции, методика воспитательной работы, групповые и коллективные технологии организации образовательной деятельности.

**Для цитирования:** Сутягина Т.В. Развитие soft-компетенций будущих педагогов в образовательной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 244–250. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-244-250>

Research Article

## DEVELOPMENT OF SOFT COMPETENCES OF FUTURE PEDAGOGUES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

**Tatiana V. Sutyagina**, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [st980@mail.ru](mailto:st980@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7998-2072>

**Annotation.** The article examines the experience of organising educational activities of students in the field of pedagogic education, we analyse the interpretation of the concept of software skills and determines the significant role of the discipline in the formation of competences significant for the pedagogue. The author gives a description of the technology of discipline implementation, methods and techniques of organising students' interaction in the educational process. The article also presents the results of the introduction of technological methods of work in practical classes and a survey of students based on the results of its development.

**Keywords:** software competences, software skills, universal competences, methods of educational work, group and collective technologies for organizing educational activities.

**For citation:** Sutyagina Tatiana V. Development of soft competences of future pedagogues in educational activities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 244–250. (In Russ.) ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-244-250>

К современному выпускнику высшей школы работодатели предъявляют новые объективные требования, продиктованные реалиями актуального рынка труда. Многие исследователи, представители разных отраслей научного знания отмечают важность soft skills для достижения выпускниками вузов конкурентоспособности на рынке труда.

Говоря о soft skills, часто употребляют такие понятия, как эмоциональный интеллект, межличностные навыки, навыки работы в команде, социальные навыки (умение убеждать, находить подход к людям, лидировать, межличностное общение, ведение переговорных процессов, личностное развитие, управление временем, эрудированность, креативность и т. п.) [Сосницкая: 8; Татаурщикова: 9].

Работодатели, с одной стороны, хотя и видят целеустремленных специалистов, имеющих инновационные идеи и способных проявлять инициативу, гибких, ориентированных на развитие, с другой – пунктуальных, умеющих выдерживать временные ограничения и пр. Им нужны сотрудники, склонные к инновациям, способные проанализировать проблему и альтернативы ее решения и в тоже время исполнительные, адекватно оценивающие критику.

Именно поэтому современная целевая модель компетенций включает в себя ключевые универсальные компетенции, без освоения которых невозможно быть профессионалом в XXI веке. К таким компетенциям выпускников относят: коммуникацию, межличностные навыки, межкультурное взаимодействие, адаптивность, гибкость, решение нестандартных задач, достижение результата, управленческие навыки, организованность, саморазвитие.

Трактовка понятия soft skills была дана рядом авторов: В. Давидовой [Давидова: 7], О. Сосницкой [Сосницкая: 8], Д. Татаурщиковой [Татаурщикова: 9], О.Л. Чулановой [Чуланова: 4, 5], В.Шипиловым [Шипилов: 10] и др.

В своей работе мы будем придерживаться определения soft skills, предложенного О.Л. Чулановой [Чуланова: 3]. Soft skills определяются автором «как социально-трудовая характеристика совокупности знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик работника в сфере взаимодействия между людьми. К ним относят умение грамотно управлять своим временем, убеждать, вести переговоры, лидерство, эмоциональный интеллект и другие характеристики, необходимые для успешного выполнения работы и соответствия требованиям должности и стратегическим целям организации.

Актуальной задачей современного высшего образования является формирование soft-компетенций студентов. Сформированность таких компетенций особенно важна специалистам в области образования, педагогам, тем, кто будет в дальнейшем гото-

вить подрастающее поколение к жизни в изменяющемся современном обществе.

Soft-компетенции, несомненно, формируются на протяжении всего периода обучения в вузе, в рамках освоения различных дисциплин. Особое внимание, на наш взгляд, и огромный потенциал для формирования данных компетенций имеет дисциплина «Методика воспитательной работы» для студентов направления подготовки «Педагогическое образование», изучение которой осуществляется в третьем семестре обучения.

Воспитательный процесс по своей сути является очень гибким, многофакторным и специфическим, в отличие от процесса обучения, который имеет четкую логику, систему, алгоритм организации и специфику реализации. Для того чтобы сформировать соответствующие компетенции и умения у детей, необходимо самому владеть соответствующими навыками. Поэтому будущим специалистам в области воспитательной работы важно быть готовым к осуществлению данной деятельности.

Целью освоения дисциплины «Методика воспитательной работы» является формирование теоретико-методологической основы воспитательной работы в образовательных организациях, развитие способностей анализировать проблемы современного воспитания и образования, формирование способностей решать задачи воспитания и осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

В ходе изучения дисциплины формируются такие общепрофессиональные компетенции, как:

- способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ОПК-3);
- способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4);
- способность осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении (ОПК-5).

Формирование обязательных общепрофессиональных компетенций сопровождается одновременным развитием soft-компетенций. В процессе преподавания дисциплины особое внимание мы обратили на формирование таких soft-компетенций, как гибкость, коммуникабельность и эмпатия, так как это важные составляющие личностных качеств педагога. Следовательно, целью данной работы является исследование формирования soft-компетенций у студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагоги-

ческое образование» в процессе изучения дисциплины «Методика воспитательной работы».

Освоение дисциплины «Методика воспитательной работы» было организовано для 9 учебных групп в лекционно-семинарской форме обучения, при этом были изменены технологии организации деятельности студентов на занятии.

Лекционные занятия представляли собой рассмотрение общих особенностей, закономерностей и методик организации воспитательного процесса. Изложение материала осуществлялось в форме диалога, фронтальной беседы, решения проблемных ситуаций, через сообщение новой информации и актуализации собственного опыта обучающихся.

Лекционные и практические занятия были связаны между собой следующим образом. С содержанием рассматриваемого на лекции материала студенты знакомились заранее, работая с текстом лекции (техника маркировки текста). Выделяли формулировки и характеристики понятий, структурировали изложенную информацию, фиксировали проблемные вопросы и места затруднений. На лекции материал уже предоставлялся в схематической форме, с более подробным рассмотрением тех вопросов, которые вызвали затруднения у студентов или требовали более детальной проработки.

Семинарские занятия проводились в традиционной форме, но с использованием активных и интерактивных приемов обучения. Студенты всегда знали тему предстоящего занятия, круг рассматриваемых вопросов, задания для индивидуальной самостоятельной работы и рекомендуемый перечень литературы, то есть они владели содержанием рассматриваемой темы. Изначально перед ними стояла задача подготовить теоретический материал для публичного выступления на семинарском занятии, то есть они ожидали репродуктивный уровень воспроизведения актуальной информации.

Однако в режиме реального времени занятия были организованы с помощью нетрадиционных интерактивных приемов взаимодействия, которые и были направлены на формирование soft-компетенций. Они предполагали некоторую систему «внешних вызовов», когда ход, замысел и организация деятельности не были известны студентам заранее.

Для фиксации динамики формирования заявленных компетенций нами был разработан лист самооценки результатов деятельности на занятии, который студенты заполняли по его окончанию, как этап рефлексии.

Для каждой компетенции мы сформулировали ряд индикаторов, проявление которых предлагалось фиксировать по 5-балльной шкале (табл. 1).

Таблица 1

Индикаторы диагностики уровня сформированности компетенции

SOFT компетенции	Индикаторы		
ГИБКОСТЬ	я был способен перестраивать деятельность в соответствии с новой ситуацией	я принимал во внимание намерения других участников образовательного процесса	я адекватно действовал в ситуации неопределённости
КОММУНИКАбельность	я эффективно применял вербальные и невербальные средства взаимодействия	я эффективно решал спорные ситуации	я сегодня эффективно взаимодействовал с другими участниками образовательного процесса
ЭМПАТИЯ	я сегодня чувствовал и понимал состояние других людей	я адекватно реагировал на эмоции других людей	я делился своими эмоциями с другими людьми

Таблица 2

Лист самооценки результатов деятельности на занятии

Я СЕГОДНЯ на занятии.....	5	4	3	2	1
я был способен перестраивать деятельность в соответствии с новой ситуацией					
я адекватно реагировал на эмоции других людей					
я адекватно действовал в ситуации неопределённости					
я эффективно решал спорные ситуации					
я делился своими эмоциями с другими людьми					
я сегодня чувствовал и понимал состояние других людей					
я принимал во внимание намерения других участников образовательного процесса					
я эффективно применял вербальные и невербальные средства взаимодействия					
я сегодня эффективно взаимодействовал с другими участниками образовательного процесса					

Таблица 3

## Результаты самооценки на первом занятии

Я СЕГОДНЯ на занятии.....	Средний балл
я был способен перестраивать деятельность в соответствии с новой ситуацией	2,1
я адекватно реагировал на эмоции других людей	2,3
я адекватно действовал в ситуации неопределённости	1,8
я эффективно решал спорные ситуации	1,8
я делился своими эмоциями с другими людьми	1,5
я сегодня чувствовал и понимал состояние других людей	2
я принимал во внимание намерения других участников образовательного процесса	2,2
я эффективно применял вербальные и невербальные средства взаимодействия	3
я сегодня эффективно взаимодействовал с другими участниками образовательного процесса	3,1

На первом занятии каждой группе студентов был предложен для заполнения лист самооценки результатов деятельности (табл. 2).

Нами были получены следующие результаты (табл. 3).

После первого занятия мы провели диагностику учебной и эмоциональной готовности к изучению дисциплины. На доске была представлена карта местности, на которой изображены условные объекты: море Интересы, озеро Ожиданий, горы Воспитательных технологий, река Скуки и т. д. Каждому предлагалось отметить себя на этой карте, исходя из своего эмоционального состояния после знакомства с учебным материалом. Результаты диагностики показали позитивный эмоциональный настрой и достаточно выраженный познавательный интерес к данной дисциплине: 62 человека из 98 (63 %) определили свое эмоциональное состояние как положительное (радость, хорошее настроение), 32 человека (33 %) – как спокойное, стабильное, ровное и 4 человека (4 %) оценили свое состояние как тревожное или равнодушное. Заинтересованность и высокую мотивацию продемонстрировали 53 человека (54 %), 31 человек (32 %) определили благоприятный настрой на изучение дисциплины, 14 человек (14 %) проявили низкий уровень заинтересованности. Данные результаты были прогнозируемыми в связи с тем, что для студентов данная дисциплина была новой и вызывала интерес.

Для достижения поставленной цели мы использовали групповые и коллективные технологии взаимодействия.

Студенты выполняли задания в группах сменного (по количеству, уровню подготовки, занимаемой позиции в коллективе) состава, в зависимости от рассматриваемой темы и выполняемой задачи. Ответы на вопросы изначально обсуждались в группах меньшего количественного состава (2–3 чел.), а затем результаты обсуждения были презентованы в группах большего количественного состава (4–6 чел.), обобщенные итоги работы студенты демонстрировали всей учебной группе.

Кроме групповой работы мы также использовали дискуссии, составление кластера, решение педагогических ситуаций с ролевым проигрыванием действий. Например, на одном из занятий мы применили следующую технологию:

1-й этап. Студентам предлагалось ответить на ряд вопросов, с последующей публичной презентацией итогов работы группы.

2-й этап. Когда работа в группах было окончена и подготовлены тезисы выступления, группам предлагалось изложить полученные результаты представителям других микрогрупп, которые уже впоследствии должны презентовать итоги работы группы всей учебной группе.

3-й этап. Презентация полученных результатов.

Таким образом, итогом работы является презентация результатов работы не своей группы, а противоположной.

Еще одна технология, которую мы использовали на занятии, предполагала движение каждой группы по определенному маршруту и работу с учебным материалом. Учебная группа разбивается на микрогруппы, каждая из которых проходит ряд этапов, связанных с выполнением конкретных заданий. То есть каждая из пяти групп выполняет одно и то же задание, но с разным учебным материалом, в соответствии с очередностью этапа. На последнем этапе каждая группа обобщает ранее полученную информацию и публично презентует ее всей учебной группе.

Данная технология была реализована на семинарском занятии по теме «Основные направления воспитательной работы в современной образовательной организации», каждый этап условно назывался станцией маршрута (духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, экологическое, трудовое и физическое направление воспитательной работы). Логика движения представлена на рисунке 1.

На каждой станции студенты отвечали на вопросы, связанные с данным направлением воспитательной работы (характеристика направления, цели и задачи, методы и формы работы, основные мероприятия





Рис. 1. Этапы образовательного маршрута «Основные направления воспитательной работы в современной образовательной организации»

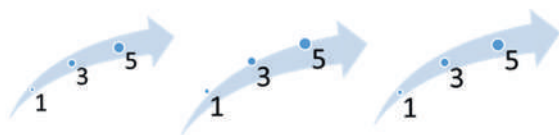


Рис. 2. Шкала самооценки

и т. д.). На заключительном этапе (станции) студенты познакомились с ответами на вопросы участников других групп, формулировали обобщенные выводы по каждому направлению воспитательной работы в целом и представляли публичные презентации.

3. С целью формирования умений грамотно аргументировать свою точку зрения, слушать контраргументы и критику в свой адрес нами были использованы такие формы, как дискуссия и диспут, деловая игра. Например, по теме «Многофакторность воспитательного процесса» студенты доказывали, какой фактор является более весомым в процессе воспитания: среда, генетика или воспитательная организация. Каждый выстраивал свое доказательство исходя из заявленной позиции. По вопросам поликультурного воспитания была организована игра-эстафета «В чужой монастырь». На доске были выписаны вопросы эстафеты, студенты по очереди выходили к доске, аргументированно давали ответы на вопросы эстафеты и фиксировали свой ответ знаками «+» – «согласен» и «-» – «не согласен». В качестве аргументов было разрешено использовать примеры из литературных произведений, кинофильмов, высказываний философов, писателей, государственных деятелей, статистические данные и логические умозаключения.

По итогам каждого занятия студенты фиксировали свое эмоциональное состояние с помощью 5-балльной школы, которая представлена на рисунке 2.

Анализ и фиксирование индивидуальных результатов усвоения учебного материала осуществлялись с помощью игрового приема «Мельница. Корзина. Чемодан».

По результатам проведения дисциплины «Методика воспитательной работы» с целью получения обратной связи было проведено исследование. Оно проводилось с использованием полиструктурированного опросника. Анкета включала в себя 12 вопросов закрытого и открытого типов, часть из которых была направлена на определение качества образовательного процесса, а часть – на самооценку уровня сформированности готовности к осуществлению самостоятельной воспитательной деятельности.

В опросе приняли участие 100 студентов четырех институтов – Института педагогики и психологии (ИПП), Института гуманитарных наук и социальных технологий (ИГНИСТ), Института физико-математических и естественных наук (ИФМЕН), Института культуры и искусств (ИКИ). Доли респондентов по институтам распределились следующим образом: 30 % респондентов – студенты ИПП, 32 % – студенты ИФМЕН, 20 % – студенты ИГНИСТ, 18 % – студенты ИКИ.

Ряд закрытых вопросов касался оценки качества образовательного процесса, в основе их лежали следующие критерии: информационная насыщенность, новизна, практико-ориентированность, доступность материала, а также возможность проявить субъективную позицию в учебном процессе. Вопросы были построены по типу шкалирования от 1 до 10.

Высокую информационную насыщенность дисциплины отметили 73 % от общего количества опрошенных, новый формат проведения лекций и семинаров – 87 % обучающихся, ориентированность занятий на практическую подготовку – 84 % студентов, возможность проявить себя и продемонстрировать свои умения – 79 %.

Открытые вопросы были направлены на диагностику достигнутого уровня развития soft-компетенций и были представлены в форме кейсов. Один из вопросов был направлен на проявление гибкости в принятии решений, второй – эмпатии, третий – коммуникативности. Студенты должны были написать, как они видят решение кейса, проявив определенные качества, связанные с данной компетенцией.

*Примеры кейсов.*

Кейс 1. После уроков к учительнице робко подходит ученик и, страшно смущаясь, просит: «Наталья Викторовна, дайте мне, пожалуйста, телефон Маши Ереминой». – «Дима, а зачем тебе?» Опустив глаза, мальчик признаётся, что ему очень нравится одноклассница, а поговорить с ней в школе он не решается. Может, по телефону получится? Как поступить?

Результаты самооценки на заключительном занятии

Я СЕГОДНЯ на занятии.....	Средний балл
я был способен перестраивать деятельность в соответствии с новой ситуацией .....	4,2
я адекватно реагировал на эмоции других людей	4
я адекватно действовал в ситуации неопределённости	3,8
я эффективно решал спорные ситуации	3,6
я делился своими эмоциями с другими людьми	3,8
я сегодня чувствовал и понимал состояние других людей	3,4
я принимал во внимание намерения других участников образовательного процесса	3,8
я эффективно применял вербальные и невербальные средства взаимодействия	3,6
я сегодня эффективно взаимодействовал с другими участниками образовательного процесса	4,6

Кейс 2. «Ира, – говорит мама, – иди немедленно завтракать. Сколько тебя ждать? Опоздаем в школу, а я – на работу. Ты руки помыла? Почему тебе надо обо всем напоминать? Сядь прямо! Не вертись за столом. Прекрати болтать ногами... Что ты копаешься. Быстрее...» Оцените стиль общения матери с дочкой. Права ли мать? В чем ее ошибка? Как необходимо строить общение с ребенком?

В процессе решения кейсов были проявлены следующие качества, демонстрирующие сформированность компетенции: умение действовать нестандартно, прогнозировать последствия собственных действий и принятых решений; ориентированность на потенциальные переживания героев кейса (родителей, педагогов, детей), использование нестандартных решений, выходящих за рамки традиционных форм воспитательного процесса.

Также нами были проанализированы листы самооценки, которые студенты заполнили на заключительном занятии. Результаты самооценки представлены в таблице 4.

Таким образом, сравнивая полученные результаты самооценки на заключительном занятии с результатами, полученными после первого занятия, можно увидеть, что наиболее позитивные сдвиги были зафиксированы по следующим индикаторам: способность перестраивать деятельность в соответствии с новой ситуацией, эффективно взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса, принимать намерения участников образовательного процесса и адекватно реагировать на них.

То есть обучающиеся стали легче делиться своим эмоциональным состоянием с другими людьми, выстраивать взаимоотношения в ходе учебного процесса и гибко реагировать на возникающие образовательные ситуации. В меньшей степени изменились показатели по способностям проявлять эмпатию, понимать состояние других участников учебного процесса и эффективно решать спорные ситуации, что может быть связано с ограничением времени на учебных занятиях и их небольшим количеством.

Полученные нами данные подтверждаются результатами итоговой аттестации по дисциплине. По завершению изучения дисциплины студенты продемонстрировали следующие результаты итоговой аттестации: 43 человека из 132 (33 %) – получили «отлично», 82 человека (62 %) – «хорошо», 7 человек (5 %) – «удовлетворительно».

Внедрение в образовательный процесс высшей школы технологий групповой работы, интерактивных методов обучения позволяет в рамках достаточно традиционной учебной деятельности формировать soft-компетенции, которые зачастую осваивались студентами в рамках внеаудиторной работы.

В методике преподавания дисциплины необходимо ориентироваться не только на овладение студентами ее предметным содержанием, но и реализовывать специальные методы работы, ориентированные на формирование универсальных компетенций выпускника (коммуникации, групповой работы, рефлексии, презентации и др.).

Дисциплина должна преподаваться с постоянной опорой на события современности и жизненный опыт обучающихся.

#### Список литературы

Вишневская О.Н., Воронцова А.В., Воронцов Д.Б., Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В. Удовлетворенность студентов организацией дистанционного обучения в вузе в период самоизоляции // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 74–82.

Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетишина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Наукоедение: интернет-журнал. 2017. Т. 9, № 1.

Колобова Е.А., Самохвалова А.Г., Сокова Г.Г., Тимонина Л.И. Ролевая структура профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Вест-

ник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 136–144.

Чуланова О.Л. Вызовы и тренды на рынке труда: синергия цифровизации и soft skills // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2018. Т. 7, № 3. С. 66–72.

Чуланова О.Л. Социально-психологические аспекты управления: эмоциональная компетентность руководителя в структуре soft skills (значение, подходы, методы диагностики и развития) // Наукоедение: интернет-журнал. 2017. Т. 9, № 1.

Бутенко В., Полуни К., Котов И., Сычева Е., Степаненко А., Занина Е., Ломп С., Руденко В., Топольская Е. Россия 2025: от кадров к талантам. URL: [http://imagesrc.bcg.com/Images/Skills\\_Outline\\_web\\_tcm27-175469.pdf](http://imagesrc.bcg.com/Images/Skills_Outline_web_tcm27-175469.pdf) (дата обращения: 22.04.2019).

Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (Дата обращения: 11.12.2018).

Сосницкая О. Soft skills: мягкие навыки твердого характера. URL: <http://be-st.ru/ru/blog/13> (дата обращения: 11.12.2018).

Татаурицкова Д. Soft skills. URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/> (дата обращения: 11.12.2018).

Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. URL: [http://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/softskills.shtml](http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/softskills.shtml) (дата обращения: 11.12.2018).

## References

Vishnevskaja O.N., Vorontsova A.V., Vorontsov D.B., Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V. *Udovletvorennost' studentov organizatsiei distantsionnogo obucheniia v vuze v period samoizoljatsii* [Satisfaction of students with the organisation of distance learning at the university during the period of self-isolation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologija. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27/2, pp. 74–82. (In Russ.)

Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Iu.M. *Sovremennye napravleniia teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniia: rol' soft-skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razviii sotrudnikov* [Modern directions of theoretical and methodological developments in the field of management: the role of soft-skills and hard skills in the professional and career development of employees]. *Naukovedenie: internet-zhurnal* [Science Studies: Internetjournal], 2017, vol. 9/1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (In Russ.)

Kolobova E.A., Samokhvalova A.G., Sokova G.G., Timonina L.I. *Rolevaja struktura professional'noj de-*

*tel'nosti prepodavatelja vysshej shkoly* [The role structure of professional activity of a teacher of higher education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologija. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26/1, pp. 136–144. (In Russ.)

Chulanova O.L. *Vyzovy i trendy na rynke truda: sinergiia tsifrovizatsii i soft skills* [Challenges and trends in the labor market: synergy of digitalization and soft skills]. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii* [Human resources and intellectual resources management in Russia], 2018, vol. 7, № 3, pp. 66–72. (In Russ.)

Chulanova O.L. *Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty upravleniia: emotsional'naiia kompetentnost' rukovodite- lia v strukture soft skills (znachenie, podkhody, metody diagnostiki i razvitiia)* [Socio-psychological aspects of management: emotional competence of a manager in the soft skills structure (meaning, approaches, methods of diagnosis and development)]. *Naukovedenie: internet-zhurnal* [Science Studies: Online journal], 2017, vol. 9, № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (In Russ.)

Butenko V., Polunin K., Kotov I., Sycheva E., Stepanenko A., Zaniina E., Lomp S., Rudenko V., Topolskaya E. *Rossia 2025: ot kadrov k talantam* [Russia 2025: from cadres to talents]. URL: [http://imagesrc.bcg.com/Images/Skills\\_Outline\\_web\\_tcm27-175469.pdf](http://imagesrc.bcg.com/Images/Skills_Outline_web_tcm27-175469.pdf) (access date: 22.04.2019). (In Russ.)

Davidova V. *Clushat', govorit' i dogovarivat'sia: chto takoe soft skills i kak ikh razvivat'* [Listen, talk and negotiate: what are soft skills and how to develop them]. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (access date: 11.12.2018). (In Russ.)

Sosnitskaya O. *Soft skills: miagkie navyki tverdogo kharaktera* [Soft skills: soft skills of a firm character]. URL: <http://be-st.ru/ru/blog/13> (access date: 11.12.2018). (In Russ.)

Tataurshchikova D. *Soft skills* [Soft skills]. URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/> (access date: 11.12.2018). (In Russ.)

Shipilov V. *Perechen' navykov soft-skills i sposoby ikh razvitiia* [List of soft-skills and ways of their development]. URL: [http://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/softskills.shtml](http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/softskills.shtml) (access date: 11.12.2018). (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 25.09.2021; одобрена после рецензирования 14.10.2021; принята к публикации 18.10.2021.*

*The article was submitted 25.09.2021; approved after reviewing 14.10.2021; accepted for publication 18.10.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 251–256. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 4, pp. 251–256.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 376

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-251-256>

## **К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Вачеян Лариса Александровна**, кандидат психологических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [vacheyan74@rambler.ru](mailto:vacheyan74@rambler.ru), <http://orcid.org/0000-0001-9811-8901>

**Заверткина Любовь Васильевна**, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [l.zavertkina02@gmail.com](mailto:l.zavertkina02@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0001-5615-6029>

**Аннотация.** В статье представлена характеристика дистанционной формы обучения как современного варианта обучения студентов педагогического вуза; перечислены основные дистанционные образовательные технологии; раскрыта сущность и особенности использования среды электронного обучения «ИОС Moodle» и системы управления обучением (Learning Management System – LMS) «Mirapolis LMS»; проанализированы возможности, предоставляемые СДО «Mirapolis LMS». Указано, что профессиональная педагогическая компетентность рассматривается рядом авторов как общность теоретической и практической готовности обучающихся к реализации педагогической деятельности. Сущностные характеристики компетентности прокомментированы результатами опроса студентов о возможностях использования дистанционного обучения для формирования важных профессиональных качеств учителей-дефектологов; представлены результаты опроса студентов дефектологического факультета о возможности эффективного использования дистанционного обучения для формирования ряда их специальных профессиональных компетенций; результаты опроса студентов о формируемых умениях планировать коррекционно-развивающую работу с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья и осуществлять психолого-медико-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья по вопросам обучения, воспитания, развития и их социальной адаптации. В статье перечислены основные трудности организации дистанционного обучения студентов-дефектологов и направления решения выявленных проблем.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, профессиональные качества, профессиональная компетентность, успешность дистанционного обучения, профессиональные компетенции педагога, специальное (дефектологическое) образование.

**Для цитирования:** Вачеян Л.А., Заверткина Л.В. К вопросу формирования профессиональных качеств педагогов-дефектологов в условиях дистанционного обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 251–256. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-251-256>

Research Article

## **ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF PEDAGOGUES-DEFECTOLOGISTS' PROFESSIONAL QUALITIES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING**

**Larisa A. Vacheyan**, Candidate of Psychological Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, [vacheyan74@rambler.ru](mailto:vacheyan74@rambler.ru), <http://orcid.org/0000-0001-9811-8901>

**Lyubov V. Zavertkina**, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, [l.zavertkina02@gmail.com](mailto:l.zavertkina02@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0001-5615-6029>

**Abstract.** The article presents the characteristics of the distance learning as the modern version of teaching students of a pedagogic university; we list the main distance educational technologies; we reveal the essence and features of using e-learning environment «IOS Moodle» and learning management system “Mirapolis LMS”; we analyse the possibilities provided by “Mirapolis LMS”. It is indicated that professional pedagogic competency is by a number of authors considered to be a community of theoretical and practical readiness of students to implement pedagogic activities. The essential characteristics of competency are commented on by the results of a survey of students about the possibilities of using distance learning to form important professional qualities of teachers-defectologists; the results of a survey of students of Defectology Faculty on the possibility of effective use of distance learning for the formation of a number of their special professional competences are presented; the results of a survey of students about the formed skills to plan correctional and developmental work taking

into account the structure of the violation are of interest as well as the current state and potential capabilities of disabled persons and carrying out psychological, medical and pedagogic support of such people on issues of education, upbringing, development and their social adaptation. The article lists the main difficulties of organising distance learning for students – defectologists and the directions of solving the identified problems.

**Keywords:** distance learning, professional qualities, professional competency, distance education success, pedagogue’s professional competences, special defectological education.

**For citation:** Vacheyan L.A., Zavertkina L.V. On the issue of the formation of pedagogues-defectologists’ professional qualities in the conditions of distance learning. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. vol. 27, № 4. pp. 251–256. (In Russ.) ISSN 2073-1426 <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-251-256>

Сегодня траектория развития высшего образования находится в зависимости от развития цифровых и информационных технологий. Приоритетным направлением деятельности педагогических вузов становится формирование профессиональных качеств и компетенций педагогов средствами дистанционного обучения [Андрюхина: 6].

В настоящее время в Российской Федерации применение дистанционного обучения определяется рядом нормативно-правовых актов и законов. В законе «Об образовании в РФ» говорится: «Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ...»<sup>1</sup> Вузы должны создавать условия для «функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [Кучмезов: 256].

Современное понимание дистанционного обучения предполагает активное взаимодействие между разделенными территориально преподавателем и студентами с использованием коммуникативных цифровых технологий. Определить качество дистанционного обучения можно, ориентируясь на такие параметры: доступность, оперативность, демократичность, социальность, результативность, интернациональность [Кроткова: 72–79; Курицина: 34; Sahin-Toralcengiz: 563; Jacques: 122].

Однако ключевым показателем качества дистанционного обучения является интегративность – постоянное систематическое взаимодействие преподавателя и студентов, а также студентов между собой в учебном процессе. Подтверждением тому является широкое распространение в вузах технологии электронного обучения (e-learning), которая включает:

- использование мультимедиа различных модификаций;
- использование информации на электронных носителях в процессе обучения;

– применение видео- и аудиоматериалов в ходе обучения [Рожнов: 103].

По мнению Notar, дистанционное обучение подчиняется общим для педагогики и дидактики высшей школы закономерностям этого процесса, но реализуются они специфическими средствами интернет-технологий [Notar: 652].

И.А. Леонтьева провела анализ развития информационно-коммуникационных образовательных технологий в вузах Российской Федерации и выделила этапы данного процесса:

1. Цифровизация деятельности кафедр, деканатов, библиотек.
2. Активное использование электронных и цифровых технологий в процессе образовательной деятельности.
3. Создание электронной информационно-образовательной среды вузов с возможностью ее использования всеми участниками образовательной деятельности [Леонтьева: 85].

Например, в структуру электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского входит среда электронного обучения «ИОС Moodle», которая обеспечивает:

1. Различные варианты, включая синхронное взаимодействие между участниками образовательного процесса.
2. Связь преподавателя и студентов через e-mail, доски объявлений, форумы, встроенную систему сообщений.
3. Доступ к программам учебных курсов.
4. Доступ к информации, размещенной в ИОС Moodle, при котором характер информации, ее объем определяют ролью пользователя в системе.
5. Возможность оценки образовательной программы благодаря ответам на вопросы онлайн-анкет.
6. Формирование электронного портфолио.

В условиях пандемии Covid-19 2020–2021 гг. в образовательной деятельности ЯГПУ им. К.Д. Ушинского активно использовалась система дистанционного обучения (СДО, система управления обучением, Learning Management System – LMS) «Mirapolis LMS». «Mirapolis LMS» – это программная платформа, которая позволяет организовать и автоматизировать

большинство процессов, связанных с обучением. Преподавателям платформа позволяет загружать готовый и создавать авторский учебный материал в разнообразном формате, а также отслеживать успешность обучения. Студенты могут использовать все необходимые инструменты для обучения в удобное время, в комфортном месте и с различных устройств [Разумова, Рицкова: 48].

Инновационные возможности дистанционного обучения позволяют формировать важнейшие профессиональные качества и компетенции педагога, которые могут быть применены в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Т.Н. Андрихина, М.Ю. Бухаркина, А.М. Бершадский, Е.С. Полат отмечают, что в процессе дистанционного обучения могут применяться: метод проектов, кейс-задания, различные игровые технологии. Перечисленные методы способствуют формированию профессиональной компетентности педагога (В.И. Байденко, А.В. Баранников, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, А.М. Новиков, М.В. Рыжакова, В.В. Сериков, С.Б. Серяков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.). По мнению авторов, компетентность – это сложная интегрированная система, которая позволяет не только иметь знания, но и применять их на практике, решая профессиональные задачи.

В.А. Сластенин указывает: «профессиональная педагогическая компетентность – единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеристики профессионализма» [Сластенин: 19]. Ю.П. Поваренков в своих работах рассматривает профессионально важные качества педагога как сочетание профессиональных способностей, знаний, умений и таких профессионально значимых качеств, как профессиональные интересы, установки, определенные черты характера и др. Они складываются как интегральные системные качества, а их продуктивность определяется разным сочетанием индивидуальных свойств субъекта профессиональной деятельности [Поваренков: 176].

Новые реалии педагогической деятельности в системе общего и специального образования диктуют нам условия подготовки педагогических кадров для этой системы. Дистанционное обучение, с одной стороны, стало необходимостью в период пандемии Covid-19, а с другой – позволило формировать важнейшие профессиональные качества и компетенции современного педагога.

Анализ государственного образовательного стандарта по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» и стандарта педагога позволяет отметить, что основные группы профессиональных компетенций, которые формируются у студентов, готовят обучающихся к успешной рабо-

те в области образовательной, воспитательной и развивающей деятельности с детьми с ОВЗ.

Профессиональная готовность педагога-дефектолога предполагает формирование специальных психолого-педагогических навыков, умений и знаний, которые позволяют осуществлять обучение и воспитание лиц с особыми образовательными потребностями. Образовательный стандарт специального (дефектологического) образования требует формирования ряда профессиональных компетенций у обучающихся. Например, для студентов, обучающихся по профилю «Дошкольная дефектология» в области *обучающей деятельности* акцент делается на формирование умений подбирать, адаптировать и использовать различные методы, формы и средства обучения детей с ОВЗ; осуществлять оптимальный отбор и эффективно реализовывать технологии обучения; создавать специальные условия образовательной среды.

Для осуществления *воспитательной деятельности* студенты должны овладеть такими умениями, как адаптация, отбор и реализация технологий воспитания детей с ОВЗ, поиск методов и средств воспитательного воздействия для социализации лиц с ОВЗ, организация профориентации подростков с ОВЗ.

*Развивающая деятельность* учителей-дефектологов предполагает освоение обучающимися умения организовывать и проводить на основе диагностики коррекционно-развивающую работу, направленную на профилактику школьной неуспеваемости и социальной дезадаптации подростков с особыми потребностями в образовании.

Для осуществления *ценностно-ориентационной деятельности* с детьми с ОВЗ у студентов формируются следующие компетенции: выбирать образовательные и воспитательные мишени и траектории индивидуального развития, организовывать педагогический процесс для обучающихся с ОВЗ в целом с использованием новых образовательных технологий.

Профессиональная компетентность педагога (профессионализм) определяется как единство его теоретической и практической готовности к педагогической деятельности, что отмечено в государственном стандарте специального (дефектологического) образования [Аринова: 11].

Сформированные в процессе обучения теоретические и практические функциональные умения педагога могут быть реализованы в диагностической, дидактической, коммуникативной, коррекционно-развивающей деятельности. Эти умения составляют основу профессиональной компетентности выпускников и могут быть сформированы, в частности, с помощью средств дистанционного обучения [Кроткова: 73; Разумова, Рицкова: 49; Фирсов: 105].

Однако опыт дистанционного обучения студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского на дефектологическом

факультете в условиях пандемии Covid-19 в 2019–2021 гг. вскрыл некоторые проблемы, которые мы хотим обозначить в рамках данной статьи.

С целью изучения мнения студентов относительно возможности/успешности использования дистанционного обучения для формирования профессиональных качеств и компетенций у будущего специалиста мы в ноябре – феврале 2020/21 учебного года провели анкетирование 38 студентов дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Все участники опроса прошли дистанционное обучение с использованием Moodle, а также курс обучения на платформе Mirapolis в 2020/21 учебном году.

Участникам эмпирического исследования предлагались утверждения, с которыми они могли согласиться полностью, частично согласиться или не согласиться.

Результаты опроса показали, что, по мнению студентов, дистанционное обучение может способствовать формированию лишь некоторых профессиональных компетенций. 76 % студентов частично согласились, что для формирования умения выбирать и реализовывать коррекционно-образовательные программы на основе личностно-ориентированного подхода к лицам с ОВЗ достаточно осуществления дистанционного обучения. Согласились с этим утверждением только 13 % респондентов и 11 % полностью не согласны с утверждением. Данные профессиональные умения формируются при непосредственном взаимодействии с детьми с ОВЗ в ходе учебной и производственной практики при участии всех участников образовательного процесса. Формат дистанционного обучения не может в полной мере удовлетворить потребности обучающихся в процессе формирования этих профессиональных компетенций.

В то же время 58 % студентов согласны с утверждением, что формы и средства дистанционного обучения способствуют формированию навыка организации коррекционно-развивающей образовательной среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения, осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты, 21 % согласны с этим утверждением частично и 21 % не согласны с этим утверждением.

Участники опроса в основном сомневаются, что дистанционное обучение способствует формированию умений планировать образовательно-коррекционную работу с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ. 32 % согласились с утверждением, 61 % высказали свое сомнение и 8 % не согласились с утверждением.

56 % студентов согласны с утверждением, что формы и средства дистанционного обучения могут

сформировать навыки по организации и самоанализу образовательно-коррекционной деятельности. 31 % респондентов согласны с этим утверждением частично и 13 % не согласились с утверждением.

58 % обучающихся лишь частично согласились, что в процессе дистанционного обучения возможно развить способность к анализу результатов медико-психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ на основе использования различных классификаций нарушений в развитии, в том числе для осуществления дифференциальной диагностики, 16 % полностью не согласны с этим утверждением и 26 % – согласны.

37 % студентов не согласны, что возможно освоить методы консультирования и психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ по вопросам образования, развития, семейного воспитания и их социальной адаптации в условиях дистанционного обучения, 34 % сомневаются, что такая возможность есть, и 29 % респондентов полагают, что это возможно.

Таким образом, по мнению обучающихся, профессиональные качества и компетенции, связанные с развитием аналитических способностей, умения работать с текстами, психолого-педагогической документацией успешно формируются в условиях дистанционного обучения. Однако профессиональные компетенции и качества, предполагающие умение устанавливать эмоциональный контакт с детьми с ОВЗ, поддерживать их активное внимание в ходе обучения, взаимодействовать с родителями или законными представителями воспитанников, осуществлять психолого-педагогическую диагностику и коррекционно-развивающую работу, не могут быть полноценно сформированы в условиях дистанционного обучения. Поэтому наиболее целесообразным, с нашей точки зрения, является сочетание очной и дистанционной форм обучения студентов для формирования профессиональных качеств и компетенций у будущего педагога-дефектолога.

Нами отмечается, что дистанционное обучение на платформе «Mirapolis LMS» в качестве инструмента обучения и формирования компетенций студентов имеет ряд преимуществ:

- возможность слушать лекции и участвовать в практических занятиях с аудио- и видеоподключением и преподавателей, и студентов;
- выполнять учебные задания в удобное для студента время;
- вести трансляцию занятий из любого места, оборудованного ноутбуком или компьютером;
- загружать учебный материал в различных форматах.

Но существуют и трудности в организации дистанционного обучения студентов, например:

- неустойчивая связь между преподавателем и студентами, обусловленная техническими проблемами;

- отсутствие индивидуального подхода;
- увеличение доли самостоятельной работы при изучении сложных для понимания тем дисциплины;
- снижение уровня получаемых практических умений и навыков (поэтому не все дисциплины можно изучать дистанционно);
- отсутствие уверенности в ответственном, сознательном отношении студентов к выполняемым заданиям.

Мы видим решение указанных проблем в реализации двух направлений работы:

1. Организационно-техническое направление (для осуществления эффективной работы участников образовательного процесса в дистанционном формате): обеспечение вузов многополосным скоростным Интернетом, обучение участников образовательного процесса базовым навыкам использования средств дистанционного обучения (так называемые цифровые мастерские), обязательное включение в штат сотрудников факультетов менеджера по техническому сопровождению процесса дистанционного обучения.

2. Содержательное направление (для осуществления практико-ориентированного обучения студентов в формате «живого общения» с детьми с ОВЗ): создание базы обучающих видео-кейсов, картотеки видеоматериалов, содержащих примеры коррекционно-развивающей и диагностической работы с детьми различных нозологических групп; включение студентов в работу по консультированию родителей детей с ОВЗ в формате онлайн-консультаций.

### Примечания

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://base.garant.ru/70291362> (дата обращения: 29.10.2021)

### Список литературы

Андрюхина Т.Н. Дистанционное обучение в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. 2015. Т. 12, № 2. С. 6–10.

Аринова К.Н. Готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2018. № 3. С. 10–14.

Кроткова А.В. Психолого-педагогические трудности дистанционного освоения образовательных программ по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» // Дефектология: научно-методический журнал. 2020. № 5. С. 72–80.

Курицына Г.В. Сущностно-содержательные характеристики дистанционного обучения в вузе // Вестник Бурятского университета. 2016. № 2. С. 34–50.

Кучмезов Р.А. Методологические подходы к проблеме формирования профессиональной компетентно-

сти будущего педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70/1. С. 255–258.

Леонтьева И.А. Дистанционное обучение как одно из средств повышения качества образования студентов в вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 6. С. 84–88.

Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль, 2008. 200 с.

Рожнов А.А., Соломченко М.А., Ильенко Н.М., Жилина Л.В. Модель формирования профессиональных качеств у будущих педагогов посредством игровой технологии // Вестник педагогических наук. 2021. № 1. С. 102–109.

Разумова А.Б., Рицкова Т.И. Цифровая трансформация: тенденции развития образовательного процесса и готовность педагогов // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс: сборник статей всероссийской конференции с международным участием, Ярославль, 3–4 декабря 2020 г. Ярославль, 2021. С. 47–52.

Сластенин В.А. и др. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М., 2012. 608 с.

Система дистанционного обучения «Mirapolis LMS»: официальный сайт. URL: <https://www.mirapolis.ru/blog/chto-takoe-sdo/> (дата обращения: 29.10.2021)

Фирсов В.Л. Педагогические условия формирования готовности студентов вуза к непрерывному профессиональному образованию в условиях дистанционного обучения // Наука и современность. 2012. № 15. С. 104–107.

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского: официальный сайт. URL: <http://yspu.yar.ru/Студентам: Нормативные документы> (дата обращения: 29.10.2021).

Jacques S. Remote knowledge acquisition and assessment during the covid-19 pandemic, S. Jacques, A. Ouahabi, T. Lequeu. International Journal of Engineering Pedagogy, 2021, vol. 10, pp. 120–138.

Notar C.E., Wilson J.D., Friery K.A. Going the distance: active learning, Education, 2002, vol. 4, pp. 649–654.

Sahin-Topalcengiz E. Teachers' Opinions about Distance Web 2.0 Tools Training and Teachers' In-Class Web 2.0 Practices, E. Sahin-Topalcengiz, B. Yildirim. Journal of Turkish Science Education, 2020, vol. 17, pp. 561–577.

### References

Andryukhina T.N. *Distancionnoe obuchenie v vuze* [Distance learning at the university]. *Vestnik Samarского gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of the Samara State Technical University], 2015, vol. 12/2, pp. 6–10. (In Russ.)



Arinova K.N. *Gotovnost' pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya* [The Readiness of teachers for professional activity in the conditions of inclusive education]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scientific review. Pedagogical sciences], 2018, vol. 3, pp. 10–14. (In Russ.)

Krotkova A.V. *Psichologo-pedagogicheskie trudnosti distancionnogo osvoeniya obrazovatel'nyh program po napravleniyu podgotovki "Special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie"* [Psychological and pedagogical difficulties of remote learning of educational programs in the field of training "Special (defectological) education"]. *Defektologiya: nauchno-metodicheskii zhurnal* [Defectology: scientific and methodological journal], 2020, vol. 5, pp. 72–80 (In Russ.)

Kuricyna G.V. *Sushchnostno-soderzhatel'nye karakteristiki distancionnogo obucheniya v vuze* [Essential and meaningful characteristics of distance learning at a university]. *Vestnik Buriatskogo universiteta* [Bulletin of the Buryat University], 2016, vol. 2, pp. 34–50. (In Russ.)

Kuchnezov R.A. *Metodologicheskie podhody k problem formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushchego pedagoga* [Methodological attitudes to the problem of the formation of professional competence of the future teacher]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2021, vol. 70/1, pp. 255–258. (In Russ.)

Leont'eva I.A. *Distancionnoe obuchenie kak odno iz sredstv povysheniya kachestva obrazovaniya studentov v vuze* [Distance learning as one of the means of improving the quality of education of students at the university]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2017, vol. 6, pp. 84–88. (In Russ.)

Povarenkov YU.P. *Problemy psikhologii professional'nogo stanovleniya lichnosti*. [Problems of the Psychology of Professional Formation of a Personality]. Yaroslavl, 2008, p. 200. (In Russ.)

Rozhnov A.A., Solomchenko M.A., Il'enko N.M., Zhilina L.V. *Model' formirovaniya professional'nykh kachestv u budushchih pedagogov posredstvom igrovoj tekhnologii* [Model of formation of professional features

in future teachers by means of game technology]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk* [Bulletin of Pedagogical Sciences], 2021, vol. 1, pp. 102–109. (In Russ.)

Razumova A.B., Rickova T.I. *Cifrovaya transformatsiya: tendentsii razvitiya obrazovatel'nogo processa i gotovnost' pedagogov* [Digital transformation: trends in the development of the educational process and the readiness of teachers]. *Sotsial'noe i professional'noe stanovlenie lichnosti v epohu bol'shikh vyzovov: Mezhdisciplinarnyy diskurs: sbornik statej vsrossijskoj konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Social and professional formation of personality in the era of big challenges: Interdisciplinary discourse: collection of articles of the All-Russian conference with international participation]. Yaroslavl, December 03-04, 2020. Yaroslavl, 2021, pp. 47–52. (In Russ.)

Slastenin V.A. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, 2012, p. 608 (In Russ.)

*Sistema distancionnogo obucheniya «Mirapolis LMS»* [The distance learning system "Mirapolis LMS"]. URL: <https://www.mirapolis.ru/blog/chto-takoe-sdo/> (access date: 29.10.2021)] (In Russ.)

Firsov V.L. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti studentov vuza k nepreryvnomu professional'nomu obrazovaniyu v usloviyah distancionnogo obucheniya* [Pedagogical conditions for the formation of readiness of university students for continuous professional education in the conditions of distance learning]. *Nauka i sovremennost'* [Science and modernity], 2012, vol. 15, pp. 104–107. (In Russ.)

*Yaroslavskiy gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushinskogo: oficial'nyj sayt* [Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky: official website]. URL: <http://yspu.yar.ru/Students:Regulatorydocuments> (access date: 29.10.2021) (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 01.11.2021; одобрена после рецензирования 28.11.2021; принята к публикации 28.11.2021.*

*The article was submitted 01.11.2021; approved after reviewing 28.11.2021; accepted for publication 28.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 257–264. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 257–264.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:371

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-257-264>

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕЕМСТВЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

**Харисова Инга Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [i.kharisova@yspu.org](mailto:i.kharisova@yspu.org), <https://orcid.org/0000-0002-7782-664X>

**Аннотация.** Проблема обеспечения преемственной подготовки педагогических кадров является одной из значимых для совершенствования системы непрерывного образования. Каким образом может быть обеспечена преемственность в ситуации, когда отдельные этапы педагогической подготовки регламентируются разными нормативно-правовыми документами, содержащими специфические требования к результатам освоения обучающимися образовательных программ определенного уровня? Ответ на данный вопрос предполагает выделение базовых оснований для проектирования целевого, содержательного, операционно-деятельностного и результативного компонентов на основе принципов преемственности и непрерывности. Для разработки базовых оснований сопряжения образовательных программ подготовки педагогов на разных этапах и уровнях образования целесообразно использовать ценностно-смысловую модель формирования преемственных результатов. Модель разрабатывалась проблемной группой преподавателей по результатам проведенного исследования, включавшего проведение фокус-групп с участием студентов и педагогов-практиков, компаративного анализа нормативных документов, контент-анализа продуктов деятельности действующих учителей, проведения опроса среди обучающихся психолого-педагогических классов, педагогов и представителей администрации школ, студентов и преподавателей педагогических вузов. В качестве базовых компонентов модели определены универсальные педагогические компетенции (антропоцентрические, социальные и акмеологические). Для каждого уровня образования разработаны индикаторы, характеризующие проявление компетенций в знаниях, отношениях и качествах будущих педагогов. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов может быть использована для оценки качества педагогического образования на отдельном уровне подготовки и при проектировании индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов для будущих и действующих учителей с учетом выявленных дефицитов и проблем.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая модель, подготовка педагога, преемственность, непрерывное педагогическое образование, универсальные педагогические компетенции, профессиональная деятельность, аксиологический подход

**Благодарности.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров».

**Для цитирования:** Харисова И.Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 257–264. ISSN 2073-1426 <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-257-264>

Research Article

## VALUE-SEMANTIC MODEL OF FORMATION OF THE SUCCESSIVE RESULTS OF PEDAGOGUE TRAINING

**Inga G. Kharisova**, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, [i.kharisova@yspu.org](mailto:i.kharisova@yspu.org), <https://orcid.org/0000-0002-7782-664X>

**Abstract.** The problem of ensuring the continuous training of pedagogic staff is one of the most significant for improving the system of continuing education. How can continuity be ensured in a situation where individual stages of pedagogic training are regulated by different regulatory documents containing specific requirements for the results of mastering educational programmes of a certain level by students? The answer to this question presupposes allocation of the basic foundations for the design of targeted, meaningful, operational-activity and effective components based on the principles of continuity and continuity. In order to develop the basic foundations for combining educational programmes for pedagogic training at

different stages and levels of education, it is advisable to use a value-semantic model of the formation of successive results. The model was developed by a problem group of lecturers based on the results of the study, which included conducting focus groups with the participation of students and practical pedagogues, comparative analysis of normative documents, content analysis of the products of the activities of existing teachers, conducting a survey among students of psychological and pedagogic classes, pedagogues and representatives of school administration, students and lecturers of pedagogic universities. Universal pedagogic competences (anthropocentric, social and acmeological) are defined as the basic components of the model. Indicators have been developed for each level of education that characterise the manifestation of competences in the knowledge, attitudes and qualities of future pedagogues. The value-semantic model of the formation of successive results can be used to assess the quality of pedagogic education at a separate level of training and when designing individual professional educational routes for future and current teachers, taking into account the identified deficits and problems.

**Keywords:** value-semantic model, pedagogic training, continuity, continuous pedagogic education, universal pedagogic competences, professional activity, axiological approach

**Acknowledgements.** The research was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00077-21-02 for the implementation of scientific research on the topic "Scientific justification and development of a methodology for ensuring the continuity of the Federal State Educational System of general, secondary professional and higher pedagogic education in the interests of creating a unified educational space for pedagogue training".

**For citation:** Kharisova I.G. Value-semantic model of formation of the successive results of pedagogue training. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 257–264. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-257-264>

Система подготовки педагогических кадров, исторически сложившаяся в отечественном профессиональном образовании, представляет собой совокупность взаимодополняющих друг друга этапов: допрофессионального (профильные программы средней школы) и профессионального, реализуемого в рамках среднего профессионального образования (далее – СПО), бакалавриата и магистратуры. Предполагается, что в рамках каждого последующего этапа будут развиваться и совершенствоваться характеристики, значимые для формирования у будущих педагогов готовности к решению профессиональных задач. Именно таким образом определяются основы непрерывности и преемственности профессиональной подготовки специалиста в работах Т.В. Вардуни [Вардуни], В.А. Гусева [Гусев], В.А. Кулаковой [Кулакова], Д.В. Легенчука [Легенчук], Л.О. Филатовой [Филатова], А.А. Шаповалова [Шаповалов], Ю. Шленова [Шленов] и др. Вышеназванные авторы отмечают целесообразность согласования компонентов процесса подготовки (целевого, содержательного, операционно-деятельностного и результативного) разных уровней образования. Данный подход, безусловно, являясь вполне оправданным и продуктивным в аспекте осуществления качественной уровневой подготовки специалиста, требует определенных оснований для реализации (как минимум в части требований к результатам педагогической подготовки на каждом уровне).

Базовыми нормативными документами, которые определяют содержание программ каждого уровня образования, являются федеральные государственные образовательные стандарты основного, среднего профессионального и высшего образования (далее – ФГОС СОО, ФГОС СПО, ФГОС ВО). В Федеральном

законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) в пункте 6 статьи 2 федеральный государственный образовательный стандарт определяется как «совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки ...»<sup>1</sup> Главные ориентиры непрерывности и преемственности подготовки педагогических кадров должны быть заложены в данном документе, однако в практике проектирования согласованных образовательных программ их реализацию затрудняет то, что:

– допрофессиональный этап, реализуемый в старшей школе, регулируется ФГОС СОО, не предусматривающем выделение требований к организации профильной педагогической подготовки и содержащем перечень метапредметных и личностных результатов, которые необходимо учитывать при проектировании программ для педагогических классов;

– профессиональный этап (СПО, бакалавриат, магистратура), ориентирован на законченный цикл подготовки каждого уровня и свой ФГОС, и, несмотря на то, что в их основе лежит единый подход к определению результатов, компетенции в стандартах сформулированы достаточно обтекаемо и не позволяют точно определить, какое содержание подготовки должен реализовывать колледж, а какое – вуз на уровне бакалавриата или магистратуры;

– профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»<sup>2</sup> (далее – Профессиональный стандарт) не ориентирован на выделение требований к педагогическим работникам, имеющим разный уровень образования, что затрудняет процесс дифференциации целей, результатов и содержания пе-

дагогического образования в программах СПО, бакалавриата и магистратуры, реализуемых в рамках укрупненной группы специальностей и направлений 44.00.00 Образование и педагогические науки.

Таким образом, актуальным становится вопрос «Каковы могут быть основания для обеспечения единства педагогического образования на разных этапах подготовки будущего учителя?». При этом важно понимать, что ориентиры для обеспечения непрерывности и преемственности должны согласовываться (как минимум не противоречить) с требованиями нормативных документов, определяющих характеристики образовательного процесса для каждого уровня образования. Разработка обозначенной выше проблемы проводится группой преподавателей на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

По нашему мнению, в качестве базового подхода к определению ключевых ориентиров проектирования преемственных образовательных программ разных уровней педагогической подготовки может рассматриваться ценностно-смысловой, направленный на реализацию концепции системогенеза, разработанную В.Д. Шадриковым [Шадриков]. Ведущей идеей данной теории является выделение в качестве системообразующего фактора деятельности (в том числе и педагогической) ориентира «мотив-цель». Цели и мотивы профессиональной деятельности формируются на основе ценностей и смыслов профессии, которые осознаются субъектом как лично значимые и приоритетные.

Рассматривая данные категории в аспекте разработки ориентиров для проектирования единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров, мы, опираясь на положения аксиологического подхода, разработанные А.В. Кирьяковой [Кирьякова] и Н.Е. Щурковой (ценность – это то, что значимо для жизни человека, тот предпочтительный объект, присутствие которого оказывает влияние на содержательный ход жизни [Щуркова, 15]), определяем ценности профессии как значимые для общества и представителей профессионального сообщества установки, принятие и реализация которых педагогом в рамках выполнения трудовых функций и действий обеспечивает эффективность решения задач, связанных с подготовкой подрастающего поколения к жизни. Осознаваемые ценности играют важную роль в формировании мотивов деятельности, а определению целей способствует понимание ее смыслов (смысл – это (в числе прочего) «разумное основание, назначение, цель» [Словарь]).

Ценностно-смысловые ориентиры педагогической профессии мы рассматриваем как совокупность

ценностей и смыслов деятельности учителя, выделяемых в качестве особо значимых представителями профессионального сообщества и заложенных в нормативно-правовых документах, регламентирующих подготовку педагогических кадров на разных уровнях образования (в первую очередь это ФГОС СПО и ФГОС ВО (бакалавриат и магистратура) и Профессиональный стандарт). Для выявления интересующих нас характеристик были организованы фокус-группы с участием педагогов-практиков, студентов педагогических вузов и колледжей, проведен компаративный анализ обозначенных выше стандартов и концептуальный контент-анализ продуктов деятельности учителей (портфолио, материалы педагогических советов и методологических семинаров, презентации, методические разработки).

Полученные данные позволили нам сформировать перечень ценностей педагогической профессии, которые в процессе смыслового анализа были сгруппированы относительно трех базовых ориентиров: «ребенок» (как главный декларируемый приоритет и ценность педагогической деятельности), «среда» (как пространство для решения профессиональных задач), «профессия» (как вид трудовой деятельности в рамках реализации педагогом своих функций). Опираясь на подход В.А. Сластенина [Сластенин], в каждой обозначенной выше группе ценностей мы выделили ценности самодостаточного типа (ценности-цели) и инструментального типа (ценности-средства: отношения, качества, знания).

Определить, рассматриваются ли данные ценности представителями профессионального сообщества и будущими педагогами в качестве смыслообразующих для реализации профессиональных функций, нам позволило проведенное в течение трех месяцев (с марта по май 2021 года) эмпирическое исследование, в котором участвовало 998 респондентов (425 педагогических работников, являющихся действующими учителями, 43 административных работника, 78 преподавателей вуза, 52 обучающихся психолого-педагогических классов, 147 студентов педагогических колледжей и 253 студента педагогических вузов). Опрос проводился на платформе orposso.ru и состоял из двух частей: первая – три списка из 18 позиций для выбора (необходимо было выбрать 10) и ранжирования, включающих инструментальные ценности, ориентированные на ребенка, среду и профессию; вторая – набор Must-тем, направленных на выявление отношений респондентов к приоритетам и проблемам профессиональной педагогической деятельности (авторская модификация Must-теста П.Н. Ивановой и Е.Ф. Колбовской) [Козлов: 60]. Результаты исследования позволили нам получить актуализированный перечень ценностно-

смысловых ориентиров, которые могут рассматриваться в качестве основы для разработки ценностно-смысловой модели формирования преемственных результатов подготовки педагога [Kharisova].

Безусловно, целостное представление о планируемых результатах педагогической подготовки важно для непрерывности процесса формирования готовности будущего специалиста к решению профессиональных задач, но не менее значимым является понимание, каким образом осуществляется их декомпозиция для каждого этапа и уровня педагогического образования. Результаты отдельных образовательных программ проявляются в приобретаемых будущим педагогом знаниях, умениях, опыте деятельности и соответствуют определенной стадии развития у него профессионально значимых компетенций. Поэтому результативный компонент программы психолого-педагогического класса, основных профессиональных образовательных программ педагогического колледжа, бакалавриата и магистратуры должен рассматриваться в качестве главного ориентира при проектировании содержания подготовки обучающихся.

Перечень результатов, которые должны быть достигнуты на каждом этапе или уровне, можно рассматривать как ориентир, на основе которого будущие специалисты определяют цели своей образовательной деятельности в части развития качеств, важных для педагогической профессии. Обучающиеся психолого-педагогических классов, колледжей и вузов должны понимать, какие характеристики необходимо приобрести как в результате своей подготовки в целом, так и на отдельных ее этапах, так как это имеет большое значение для определения ими содержания индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов.

Практика педагогической подготовки предполагает разработку образовательных программ на основе компетентностного подхода, который предусматривает определение компетенций как ее планируемого результата; их наличие, как правило, характеризует

готовность специалиста к решению профессиональных задач и выполнению трудовых действий в соответствующей сфере. По нашему мнению, ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога должна включать перечень компетенций, которые, с одной стороны, содержат ценностно-смысловые ориентиры педагогической профессии, с другой – соотносятся с требованиями к планируемым результатам, обозначенным в федеральном государственном образовательном стандарте определенного этапа или уровня педагогической подготовки. Проведя сравнительно-сопоставительный анализ выделенных нами в процессе эмпирического исследования ценностно-смысловых ориентиров, результативных компонентов ФГОС СОО, ФГОС СПО и ФГОС ВО (бакалавриат и магистратура), представленных в рамках укрупненной группы специальностей и направлений 44.00.00 Образование и педагогические науки, и требований Профессионального стандарта, мы сформировали три группы универсальных педагогических компетенций, наличие которых необходимо специалисту для успешной педагогической деятельности в сфере образования.

Традиционно в психолого-педагогической литературе в самом общем смысле компетенцию определяют как некий конструкт, характеризующий способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Большинство ученых и практиков сходятся во мнении, что это интегративная характеристика, тесно связанная с задачами и видами профессиональной деятельности. Опираясь на вышесказанное, мы понимаем универсальную педагогическую компетенцию как совокупность характеристик, интегрированных в способность субъекта эффективно решать профессиональные задачи педагогической деятельности, связанные с развитием ребенка, формированием благоприятной для этого среды и самоактуализацией в профессии. Данные педагогические компетенции можно рассматривать в качестве универсальных, так как они необходимы каждому представителю пе-

Таблица 1

Универсальные педагогические компетенции

Антропоцентрические	Социальные	Акмеологические
Способность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с интересами личности и общества	Способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи	Способность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности
Способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности	Способность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду	Способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию
Способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся	Способность осуществлять социально-педагогическое партнерство в рамках реализации основных и дополнительных образовательных программ	Способность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи

дагогического сообщества, независимо от его специализации, для продуктивной деятельности в сфере образования.

Каждая группа универсальных педагогических компетенций имеет единый целевой ориентир («ребенок» – антропоцентрические, «среда» – социальные, «профессия» – акмеологические) и связана с реализацией педагогом определенных трудовых действий (табл. 1).

Таким образом, обозначенные в таблице 1 универсальные педагогические компетенции должны быть сформированы у специалиста сферы образования в результате педагогической подготовки. Вместе с тем следует понимать, что, рассматривая перечень компетенций как некий итоговый результат педагогического образования, целесообразно выделить их отдельные характеристики, которые должны проявляться у будущих педагогов после прохождения отдельного этапа или уровня подготовки. Это соотносится с принятым в психолого-педагогической литературе пониманием этапности развития компетенции и предусматривает ее декомпозицию в перечень индикаторов, которые характеризуют ее проявление у субъекта на каждом этапе в процессе формирования. Принимая во внимание данное обстоятельство, мы попытались определить индикаторы проявления универсальных педагогических компетенций для допрофессионального и профессионального этапов педагогической подготовки в рамках реализации образовательных программ на уровнях среднего общего (психолого-педагогические классы), среднего профессионального и высшего (бакалавриат, магистратура) образования.

Проанализировав существующие подходы к определению проявлений компетенции на основе ее структурных компонентов, мы выяснили, что достаточно распространенной является точка зрения, предусматривающая выделение когнитивного (знания, необходимые для решения профессиональной задачи), деятельностного (умение действовать в соответствии с требованиями задачи и ситуации ее решения), мотивационного (осознаваемая готовность к реализации имеющихся знаний и умений в деятельности), личностного (качества, обеспечивающие эффективное решение задачи) компонентов [Пахаренко, Зольникова]. Опираясь, с одной стороны, на данный подход, с другой – приняв во внимание, что выделенные нами ценностно-смысловые ориентиры каждой целевой группы («ребенок», «среда», «профессия») сгруппированы также относительно инструментальных ценностей (знания, отношения, качества), мы считаем целесообразным при проектировании ценностно-смысловой модели преемственных результатов выделить в структуре каждой универсальной педагогической компетенции индикаторы ее проявления

на определенном уровне подготовки педагога, выражающиеся в знаниях (когнитивный компонент), отношениях (мотивационный и личностный компоненты) и качествах (деятельностный компонент). Например, в таблице 2 для примера представлены сформированные нами преемственные результаты педагогической подготовки, выраженные в индикаторах одной из универсальных педагогических компетенций каждой группы, которые должны проявляться у будущего педагога после освоения образовательной программы определенного уровня.

Обозначенные нами в ценностно-смысловой модели индикаторы проявления универсальных педагогических компетенций могут рассматриваться в качестве результатов подготовки специалиста на определенном этапе и служить основой как для оценки уровня готовности будущего педагога к решению профессиональных задач, так и для проектирования преемственных образовательных программ разного уровня.

При этом следует понимать, что вхождение в педагогическую профессию может осуществляться субъектом на любом этапе и уровне (психолого-педагогический класс, педагогический колледж, бакалавриат или магистратура педагогического вуза) подготовки. Поэтому целесообразно использовать сформированную нами модель для проектирования индивидуальных профессиональных образовательных маршрутов, содержание которых будет дополнять образовательную программу с учетом результатов того уровня подготовки, который был «пропущен» будущим специалистом, что обеспечит профилактику появления дефицитов в формировании профессионально значимых качеств. Также возможно применение данной модели для разработки персонализированных программ повышения квалификации педагогических кадров, которые основываются на выявленных у действующих педагогов пробелов в формировании универсальных педагогических компетенций и подборе содержания, исходя из необходимости их восполнения.

Опираясь на обозначенные выше положения, мы предлагаем следующий подход к разработке модели преемственных результатов подготовки кадров для сферы образования:

- ценностно-смысловые ориентиры педагогической профессии выступают в качестве оснований для формирования итоговых результатов подготовки, выражаемых в перечне универсальных педагогических компетенций, сгруппированных вокруг трех векторов («ребенок», «среда», «профессия»);

- для каждого уровня педагогической подготовки определены проявления компетенций, характеризующие результаты, которые должны быть достигнуты обучающимся, освоившим образовательную программу, и коррелирующие с результативным компонентом использованного для ее проектирования

Индикаторы проявления универсальных педагогических компетенций

Психолого-педагогический класс	Среднее профессиональное образование	Высшее образование	
		Бакалавриат	Магистратура
<i>Антропоцентрические</i>			
<i>Способность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности</i>			
знает способы изучения своего личностного потенциала	знает способы актуализации потенциальных возможностей и способностей обучающихся	знает способы организации самостоятельной деятельности обучающегося по развитию его личностного потенциала	знает способы оказания помощи обучающемуся в самоопределении, самореализации, самоутверждении
осознает целесообразность развития своего личностного потенциала	ориентирован на оказание каждому ребенку адресной помощи в развитии его личностного потенциала	понимает необходимость создания условий для развития личностного потенциала каждого обучающегося	демонстрирует готовность индивидуализировать и персонализировать образовательный процесс для каждого обучающегося
определяет свои возможности и ресурсы для их развития в образовательном процессе	осуществляет индивидуальный подход к каждому ребенку в организации учебной и внеучебной деятельности	определяет перспективы и динамику актуализации и совершенствования потенциальных возможностей обучающегося на основе выявления и фиксации существенного в его индивидуальном и личностном развитии	создает условия для самостоятельной выработки детьми жизненных ценностей в процессе сопровождения их личностного становления
<i>Социальные</i>			
<i>Способность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи</i>			
знает способы целеполагания, планирования и организации совместной деятельности	знает правила организации социально-педагогического взаимодействия	знает способы поддержания трудовых отношений с участниками образовательных отношений	знает способы предотвращения и регулирования конфликтов, возникающих в процессе взаимодействия с участниками образовательных отношений
проявляет уважение к другому человеку (ровеснику, младшему, старшему)	ориентирован на сотрудничество и взаимопомощь в командной работе	осознает значимость четкого выполнения своей роли в команде для эффективного взаимодействия	понимает целесообразность создания эффективных команд участников образовательных отношений для решения поставленных задач
мотивирует участников взаимодействия при включении их в разнообразные виды деятельности	анализирует ситуацию социально-педагогического взаимодействия	вовлекает участников образовательных отношений в командное решение задач на основе сотрудничества	использует потенциал участников образовательных отношений для эффективного решения поставленных задач
<i>Акмеологические</i>			
<i>Способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию</i>			
имеет системное представление о профессиональном идеале	знает способы развития профессиональных способностей педагога	знает подходы к проектированию карьерной стратегии учителя	знает способы диагностики и развития своего профессионально-личностного потенциала
понимает значимость обучения в течение всей жизни	осознает необходимость собственного развития и реализации своего личностного потенциала в профессии	понимает значимость постоянного развития и совершенствования профессионально значимых качеств	осознает ценность самообразования, профессионального и личностного развития учителя в течение всей жизни
выделяет личностный смысл профессиональной деятельности	выстраивает маршрут своего развития на основе осознания перспектив самореализации в профессии	выстраивает карьерную стратегию на основе осознания перспектив профессионального роста	демонстрирует умение работать в условиях многозадачности педагогической деятельности

федерального государственного образовательного стандарта (СОО, СПО, ВО);

– планируемые результаты определенного уровня педагогической подготовки определяются через индикаторы, выделяемые с учетом этапности развития универсальных педагогических компетенций и ориентированные на формирование у будущего специалиста определенных знаний, отношений и качеств;

– индикаторы, определяемые для каждого последующего периода подготовки, предусматривают достижение результатов предыдущего периода и рассматриваются в качестве основы для проектирования содержания образовательных программ с учетом возможности его восполнения в случае пропуска субъектом одного или нескольких этапов (уровней) через разработку для него индивидуального профессионального образовательного маршрута.

Таким образом, представленная ценностно-смысловая модель содержит универсальные педагогические компетенции, которые разработаны на основе педагогических ценностей-целей, они могут рассматриваться в качестве системообразующих для проектирования процесса подготовки педагогических кадров на основе принципов преемственности и непрерывности. Реализация модели при оценке качества педагогического образования и разработке сопряженных образовательных программ для отдельных его этапов поможет предупредить дублирование их содержания, актуализировать образовательный процесс относительно уровня проявления будущим педагогом универсальных педагогических компетенций и перевести ценности и смыслы педагогической профессии в деятельностный план.

### Примечания

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 20.04.2021).

<sup>2</sup> Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель): Профессиональный стандарт: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н // Гарант: справочно-правовая система. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 20.03.2021).

### Список литературы

*Вардуни Т.В.* Основные проблемы естественно-научной подготовки специалистов в системе многоуровневого педагогического образования // Фундаментальные исследования: материалы IV Международ. конф. «Современное образование: проблемы и ре-

шения» / Академия Естествознания. М., 2007. № 2. С. 50–52.

*Гусев В.А.* Профессионально-педагогическое образование в многоуровневых комплексах: дис. ... докт. пед. наук. Тольятти, 2004. 352 с.

*Кирьякова А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей: монография. Оренбург, 1996. 188 с.

*Козлов В.В., Мазилев В.А., Фетискин Н.П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2018. 720 с.

*Кулакова В.А., Рейханова И.В., Букина Ю.В.* Преемственность и непрерывность в образовании // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Экономика и управление. 2019. № 2. С. 160–166.

*Легенчук Д.В.* Преемственность содержания среднего и высшего профессионального образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 96–103.

*Пахаренко Н.В., Зольникова И.Н.* Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: [www.science-education.ru/106-7502](http://www.science-education.ru/106-7502) (дата обращения: 20.03.2021).

*Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Н.Е.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М., 2013. 576 с.

Словарь русского языка: в 4 т. 4-е изд., стер. М., 1999. Т. 4. С. 160–161.

*Филатова Л.О.* Преемственность общего и среднего и вузовского образования // Педагогика. 2004. № 8. С. 63–68.

*Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982. 135 с.

*Шаповалов А.А.* Методологические проблемы обновления высшего педагогического образования // Педагог. Наука, технология, практика. 1997. № 2. С. 48–54.

*Шленов Ю., Мосичева И., Шестак В.* Непрерывное образование в России // Высшее образование в России. 2005. № 3. С. 36–49.

*Щуркова Н.Е.* Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие. М., 2005. 68 с.

*Kharisova I.G., Makeeva T.V., Kazakova E.I., Tarkhanova I.Y.* Identifying a value-based framework of teaching from the point of view of modern socio-professional teachers' community. Science for Education Today, 2021, vol. 11/ 5, pp. 7–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2105.01>

### References

Varduni T.V. *Osnovnye problemy estestvennonauchnoy podgotovki specialistov v sisteme mnogourovnevo-go pedagogicheskogo obrazovaniya* [The main problems of natural science training of specialists in the system



of multilevel pedagogical education]. *Fundamental'nye issledovanija: materialy IV Mezhdunarodnoj konferencii «Sovremennoe obrazovanie: problemy i reshenija», Akademija Estestvoznaniija* [Fundamental research: materials of the IV International Conference «Modern Education: problems and solutions», Academy of Natural Sciences], Moscow, 2007, vol. 2, pp. 50–52. (In Russ.)

Gusev V.A. *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie v mnogourovnevnykh kompleksah: dis. ... dokt. ped. nauk* [Professional and pedagogical education in multi-level complexes: dis. ... doctor of pedagogical sciences]. Tol'jatti, 2004, 352 p. (In Russ.)

Kir'jakova A.V. *Teorija orientacii lichnosti v mire cennostej: monografija* [Theory of personality orientation in the world of values: monograph]. Orenburg, 1996, 188 p. (In Russ.)

Kozlov V.V., Mazilov V.A., Fetiskin N.P. *Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i mal'nykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, 2018, 720 p. (In Russ.)

Kulakova V.A., Rejhanova I.V., Bukina Ju.V. *Preemstvennost' i nepreryvnost' v obrazovanii* [Continuity and continuity in education]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Jekonomika i upravlenie* [Bulletin of Tver State University. Series: Economics and Management], 2019, vol. 2, pp. 160–166. (In Russ.)

Legenchuk D.V. *Preemstvennost' sodержaniija srednego i vysshego professional'nogo obrazovanija* [Continuity of the content of secondary and higher professional education]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2009, vol. 7, pp. 96–103. (In Russ.)

Paharenko N.V., Zol'nikova I.N. *Model' opredelenija urovnja sformirovannosti obshhekul'turnykh i professional'nykh kompetencij* [Model for determining the level of formation of general cultural and professional competencies]. *Sovremennye problemy nauki i obrazova-*

*nija* [Modern problems of science and education], 2012, vol. 6, URL: [www.science-education.ru/106-7502](http://www.science-education.ru/106-7502) (access date: 20.03.2021). (In Russ.)

Slastenin V.A., Isaev I.F., Shijanov N.E. *Pedagogika: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Pedagogy: textbook for students. higher. ped. studies. institutions], ed. by V.A. Slastenina. Moscow, 2013, 576 p. (In Russ.)

*Slovar' russkogo jazyka: in 4 vols.* [Dictionary of the Russian language. research.], 4th ed., ster. Moscow, 1999, vol. 4, pp. 160–161. (In Russ.)

Filatova L.O. *Pereemstvennost' obshhego i srednego i vuzovskogo obrazovanij* [The succession of general and secondary and university education]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2004, vol. 8, p. 63–68. (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti* [Problems of systemogenesis of professional activity]. Moscow, 1982, 135 p. (In Russ.)

Shapovalov A.A. *Metodologicheskie problemy obnovenija vysshego pedagogicheskogo obrazovanija* [Methodological problems of updating higher pedagogical education]. *Pedagog. nauka, tehnologija, praktika* [Teacher. Science, technology, practice], 1997, vol. 2, pp. 48–54. (In Russ.)

Shlenov Ju., Mosicheva I., Shestak V. *Nepreryvnoe obrazovanie v Rossii* [Continuing education in Russia]. *Vyssee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2005, vol. 3, pp. 36–49. (In Russ.)

Shhurkova N.E. *Prikladnaja pedagogika vospitanija: uchebnoe posobie* [Applied pedagogy of education: textbook]. Moscow, 2005, 68 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 02.10.2021; одобрена после рецензирования 27.10.2021; принята к публикации 10.11.2021.*

*The article was submitted 02.10.2021; approved after reviewing 27.10.2021; accepted for publication 10.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 265–275. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 265–275.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 61:377

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-265-275>

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЁР В ЗАВИСИМОСТИ ОТ РАЗНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

**Екатеринина Мария Валентиновна**, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославский медицинский колледж, Ярославль, Россия, [ekaterinina.m@yandex.ru](mailto:ekaterinina.m@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0241-9107>

**Аннотация.** В статье представлен анализ работ отечественных и зарубежных ученых о факторах эффективной профессиональной деятельности медицинской сестры. В ходе анализа было обнаружено противоречие, согласно которому основным фактором эффективной профессиональной деятельности медицинской сестры традиционно является наличие высокого уровня развития операционных профессионально важных качеств, однако эмпирические данные не соответствуют данному утверждению. Дополнительно были рассмотрены особенности профессионального развития обучающихся в зависимости от формы обучения, и с целью определения сходств и различий в структуре и динамике мотивации учебной деятельности у будущих медицинских сестер, обучающихся по разным формам обучения, проведено эмпирическое исследование. Было выявлено, что на протяжении периода обучения у будущих медицинских сестер по обеим формам обучения (очной и очно-заочной) наблюдается отрицательная динамика в содержании мотивов учения; мотивы, направленные на активную познавательную и преобразовательскую деятельность, становятся менее значимыми, а мотивационное ядро образуется вокруг тех мотивов, которые направлены на сохранение психологического комфорта. Установленные с применением системогенетического подхода закономерности формирования структуры учебной мотивации позволили сделать ряд важных выводов, касающихся факторов эффективной сестринской деятельности и выделить преобладающую детерминанту профессионализации медицинских сестер – мотивационные профессионально важные качества.

**Ключевые слова:** профессионально важные качества, мотивация, студенты, профессионализация, системогенез, профессиональная деятельность.

**Для цитирования:** Екатеринина М.В. Особенности формирования учебной мотивации у будущих медицинских сестёр в зависимости от разных форм обучения в медицинском колледже // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 265–275. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-265-275>

Research Article

## FEATURES OF THE FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION IN FUTURE NURSES, DEPENDING ON DIFFERENT FORMS OF TRAINING IN A MEDICAL COLLEGE

**Maria V. Ekaterinina**, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University; Yaroslavl Medical College, Yaroslavl, Russia, [ekaterinina.m@yandex.ru](mailto:ekaterinina.m@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0241-9107>

**Abstract.** The article presents an analysis of the works of Russian and foreign scientists on the factors of effective professional activity of a nurse. During the analysis, a contradiction was found, according to which the main factor of effective professional activity of a nurse is traditionally assumed to have a high level of development of operational professionally important qualities, but empirical data do not correspond to this statement. Additionally, the features of the professional development of students depending on the form of training were considered, and an empirical study was conducted in order to determine the similarities and differences in the structure and dynamics of motivation for educational activities of future nurses studying in different forms of training. It was revealed that during the training period, future nurses in both forms of training (full-time and part-time) have negative dynamics in the content of teaching motives; motives aimed at active cognitive and transformative activity become less significant, and the motivational core is formed around those motives aimed at preserving psychological comfort. The regularities of the formation of the structure of educational motivation

established using the systemogenetic approach made it possible to draw a number of important conclusions concerning the factors of effective nursing activity and to highlight the predominant determinant of the professionalisation of nurses – motivational professionally important qualities.

**Keywords:** professionally important qualities, motivation, students, professionalisation, systemogenesis, professional activity.

**For citation:** Ekaterinina M.V. Features of the formation of educational motivation in future nurses, depending on different forms of training in a medical college. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 265–275. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-265-275>

### Постановка проблемы

**В** 2020 году Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) представила статистические данные о количестве медицинских сестер по миру: чуть менее 28 миллионов, в то время как дефицит составляет примерно 5,9 миллионов кадров<sup>1</sup>, а 2021 год объявила Международным годом медико-социальных работников<sup>2</sup>. ВОЗ и её партнеры рекомендуют всем странам обеспечить повышение числа выпускников по специальности «сестринское дело» в среднем на 8 % в год и параллельно с этим создавать рабочие места и принимать меры для удержания сестринских кадров в системе здравоохранения<sup>3</sup>. В России также существует хроническая нехватка медсестер, доля вакансий по данной профессии остается высокой, что усиливает необходимость сохранения в системе здравоохранения не только уже работающих медсестер, но и будущих выпускников сестринского дела. Понимание факторов, влияющих на решение получить профессию медсестры, а также влияния учебной мотивации на процесс обучения и освоения будущей профессиональной деятельности может помочь профессиональным учебным заведениям создать условия, необходимые для сохранения контингента обучающихся, как и равным образом работодателям принять меры для привлечения и сохранения работников. Проблема сохранения работников актуальна по всему миру, как заключают Marvos и Hale: «... удержание новых выпускников исторически было проблемой для этой профессии» [Marvos, Hale: 63].

Отмечаемая некоторыми экспертами проблема «отсева» студентов из медицинских учебных заведений [Normiga и др.; Hoveve], ставит проблему изучения закономерностей их профессионального становления, установления факторов принятия и непринятия профессии и в целом процесса профессионализации будущих специалистов сестринского дела. Решение проблемы сохранения контингента обучающихся затрагивает вопрос о различиях и сходствах «традиционных» студентов, то есть тех, кто проходит непрерывный линейный путь через систему образования, и «нетрадиционных», то есть тех, для которых образовательный опыт не является возрастным нормативом [Bye, Pushkar, Conway]. Основным различием данных категорий обучающихся является различие в мотивации обучения. Так, по мнению Е.А. Сели-

вановой, Н.Ю. Андреевой и Л.А. Курьшовой, «нетрадиционные» студенты «нацелены на конкретный результат; понимают, где полученные знания могут быть ими использованы, и самостоятельно проектируют свою зону ближайшего развития» (см.: [Андреева: 26]). Priode проводит различие традиционных и нетрадиционных студентов: «Усилия традиционных студентов бакалавриата сосредоточены на управлении своей жизнью вокруг учебы, в то время как нетрадиционные студенты бакалавриата управляют учебой вокруг своей жизни» [Priode 2019: 117].

В рамках концепции о становлении личности профессионала Ю.П. Поваренковым выделяются три ведущих критерия профессионализации: профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость [Поваренков: 88]. В контексте вышеописанного показательным является проведенное среди студентов-медсестер исследование Kim, обнаружившего следующее: студенты, которые ответили, что у них есть способности к сестринскому делу, надлежащим образом занимались большей деятельностью по подготовке к карьере по сравнению со студентами, которые ответили, что они не подходят или не имеют склонности к сестринскому делу [Kim]. У студентов-медсестер, обладающих способностями к сестринскому делу, степень результатов процесса профессионализации соответствует социально-профессиональным требованиям, что, в свою очередь, является фактором их дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Отметим, что в психологии труда традиционным является подход, согласно которому главной предпосылкой и фактором успешности субъекта труда в профессиональной деятельности являются развитые профессионально важные качества. Но здесь наблюдается противоречие: исследования, посвященные изучению уровня развития эмпатии, коммуникативных качеств и других профессионально важных качеств у медсестер, показали, что среди медсестер преобладает низкий уровень развития, но вместе с тем и высокий уровень развития данных качеств не является гарантией эффективной медицинской помощи, потому как он может способствовать образованию эмоционального выгорания [Карпова, Екатерина]. Следовательно, важным вопросом для изучения является определение особенностей профессионального становления

будущих медсестер в зависимости влияния на него мотивации обучения.

Исходя из вышеперечисленных фактов особенностей развития мотивации, **целью** предлагаемой статьи является определение сходств и различий в структуре и динамике мотивации учебной деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Сестринское дело» в зависимости от формы обучения.

#### Организация исследования

В эмпирическом исследовании приняли участие 155 респондентов – студенты очной (N = 75) и очно-заочной форм (N = 80) обучения. Исследование проводилось в двух учебных заведениях: ГПОУ ЯО «Ярославский медицинский колледж» и в его Рыбинском филиале. База исследования очной формы подготовки медицинских сестер составила с каждого из трех курсов обучения 25 человек (N = 75), очно-заочной формы обучения с каждого из четырех курсов обучения – 20 человек (N = 80). Очно-заочная форма обучения характеризуется пониженным планом приема (на бюджетной основе) по сравнению с очной формой обучения (20/100), в связи с этим было проведено соединение баз исследований Ярославского медицинского колледжа и его Рыбинского филиала. Пол однороден – женский. Необходимо отметить, что на очно-заочную форму обучения поступают абитуриенты, которые зачастую уже имеют среднее профессиональное или высшее образование. Так, по нашим данным, из 80 студентов образование (среднее профессиональное или высшее профессиональное) имеют 48 студентов, одновременно совмещают обучение и работу 57 студентов, а возрастной интервал опрошенных представляет широкий диапазон: от 19 до 48 лет. Для качественной оценки развития мотивации учебной деятельности студентов отделения «Сестринское дело» использовалась комплексная диагностика мотивации учебной деятельности Е.В. Карповой, позволяющая диагностировать 8 мотивационных подсистем: подсистему внешней мотивации, подсистему внутренней мотивации, подсистему мотивации достижения, подсистему мотивации безопасности, подсистему мотивационных стереотипов, подсистему мотивации самореализации, подсистему антимотивации, подсистему внеучебной мотивации [Карпова 2005, 2007]. Также были использованы методы обработки и интерпретации результатов: коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации и метод «экспресс- $\chi^2$ » А.В. Карпова. Для обработки результатов использовалась программа «IBM SPSS Statistics 23».

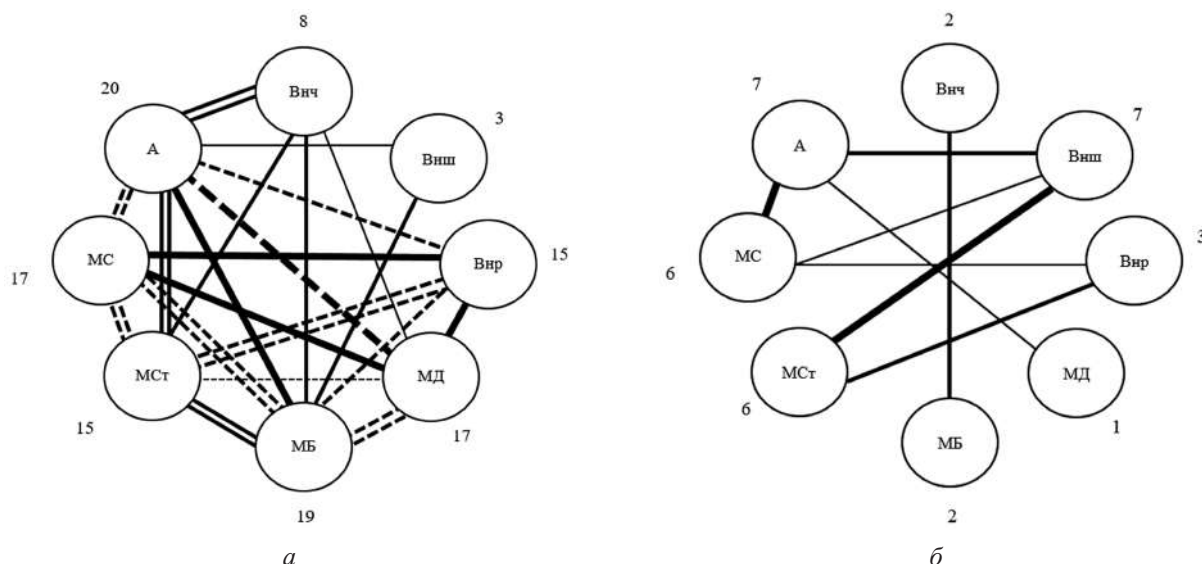
На основании полученных результатов, после проведения методики диагностики мотивации учебной деятельности, был осуществлен структурный

анализ взаимосвязи разных видов мотивационных подсистем личности между собой. Вычислялись матрицы интеркорреляций. Наряду с этим был выполнен подсчет индексов когерентности, дивергентности и организованности структур мотивационных подсистем (ИКС, ИДС и ИОС) на основании полученных значимых связей (при  $p = 0,80$ ;  $p = 0,90$ ;  $p = 0,95$  и  $p = 0,99$ ), а также были построены структурограммы по каждой группе, отражающие общую меру структурной организации мотивационных подсистем, наличие между ними значимых взаимосвязей. Вычисление индексов (ИКС, ИДС и ИОС) осуществлялось по предложенной А.В. Карповым методике [Карпов 1998], присвоение определенного балла каждой связи в структурограммах было произведено в зависимости от уровня значимости: при  $p = 0,80$  балл равняется единице, при  $p = 0,90$  балл равняется двум, при  $p = 0,95$  – трем, при  $p = 0,99$  – четырем. В качестве иллюстрации полученных структурограмм приведем данные для сравнения по первому и выпускному курсам обучения по очной и очно-заочной формам обучения.

#### Анализ результатов исследования

На первом курсе обучения у студентов очной формы мотивационная система не является пока еще сформированной, в неё включены противоречивые мотивы, в том числе и с отрицательной связью (см. рис. 1). По результатам диагностики респондентов были выявлены все 8 мотивационных подсистем, на структурограмме визуально заметно количество перекрещивающихся между собой взаимосвязей, но выделение четко доминирующих мотивационных подсистем затруднено вследствие множественных корреляций. Общее количество корреляций – 21. Доминирующие мотивационные подсистемы, обладающие наибольшим количеством корреляций с другими подсистемами – это антимотивация и мотивация безопасности. Несформированность и незрелость мотивационной системы у студентов 1-го курса студентов не является уникальным исключением из ряда подобных ситуаций, многими исследователями затрагиваются вопросы динамики изменений мотивации студентов вузов с первого по последний курс обучения [Губанова, Дворецкая, Ахмадиева; Иванова, Сторожева; Молоканова, Сапрыкин; Шурухина, Фатыхова], но, к сожалению, имеется недостаточное количество научных работ, посвященных проблемам мотивации у студентов среднего профессионального образования.

У студентов 1-го курса очно-заочной формы обучения в структурограмме мотивации отрицательные связи отсутствуют (см. рис. 1), на структурограмме отображены взаимосвязи, были выявлены 8 корреляций, что, в свою очередь, более чем в 2 раза меньше, чем у студентов очной формы.



**Рис. 1 Структурограмма мотивации студентов 1-го курса:**  
*а* – очной формы обучения; *б* – очно-заочной формы обучения.

*Условные обозначения:* Внш – внешняя мотивация, Внр – внутренняя мотивация, МД – мотивация достижения, МБ – мотивация безопасности, МСт – мотивационные стереотипии, МС – мотивация самореализации, А – антимотивация, Внч – внеучебная мотивация. *Обозначения связи:* жирной линией обозначены корреляции, значимые на  $p \leq 0,01$ ; двойной линией – корреляции, значимые на  $p \leq 0,05$ ; полужирной линией – корреляции, значимые на  $p \leq 0,10$ ; тонкой линией – корреляции, значимые на  $p \leq 0,20$ . Пунктирными линиями обозначены отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости. Рядом с каждым показателем указан его общий структурный «вес».

При этом необходимо отметить, что имеются корреляции между антимотивацией и мотивацией самореализации, а также внешней мотивацией и мотивационными стереотипиями. Представляется возможным и необходимым дать пояснение обнаруженным фактам: работающим студентам (санитарам) в медицинских учреждениях необходимо пройти профессиональное обучение вследствие изменений в нормативно-правовой системе РФ. Министерством здравоохранения РФ 21 ноября 2018 года было подготовлено письмо<sup>4</sup>, в котором рассмотрены квалификационные требования к должностям младшей медицинской сестры по уходу за больными и санитаря (санитарки), данные в профессиональном стандарте «Младший медицинский персонал»<sup>5</sup>. Лица, занимающие должность младшей медицинской сестры по уходу за больными или должность санитаря (санитарки), согласно профессиональному стандарту «Младший медицинский персонал», должны обладать средним общим образованием и профессиональным обучением по должности «Младшая медицинская сестра по уходу за больными» или средним профессиональным образованием по специальностям «Лечебное дело», «Акушерское дело», «Сестринское дело». По признаниям самих студентов, поступление в медицинский колледж было для них необходимым решением по причине перевода их самих с должности «санитар» на должность «технический работник». Для допуска к работе студентам необходимо пройти

обучение в один год, сдать квалификационный экзамен «Выполнение работ по профессии «Младшая медицинская сестра по уходу за больными»», и со свидетельством о квалификации «Младшая медицинская сестра по уходу за больными» они получают право продолжать работать по должности «санитар». Большинство студентов продолжает обучение в течение следующих 3 лет, несмотря на большой стаж работы по своей профессии и трудности, связанные с совмещением работы, учёбы и семьи.

У студентов 2-го курса очной формы обучения структура мотивации значительно меняется. Количество единиц в мотивационной системе уменьшилось до 7, ликвидировалась одна мотивационная подсистема – внешняя мотивация. Снижается общее количество интеркорреляций – до 8, что может указывать на увеличивающуюся дифференциацию внутри мотивационной системы. Визуально ведущие мотивационные подсистемы определены более четко: ведущей мотивационной подсистемой является антимотивация, а базовыми подсистемами – мотивация достижения, безопасности, самореализации, мотивационные стереотипии и внеучебная мотивация, но обратим внимание на взаимосвязь между внеучебной мотивацией и мотивацией самореализации. Данные трансформации в мотивационной системе у студентов могут являться одним из результатов адаптации к новой образовательной среде, и вследствие этого у студентов появляется ориентация на индифферентный образ

жизни. Формирование иерархии мотивационных подсистем у студентов 2-го курса очной и очно-заочной форм обучения характеризуется тенденцией избегания дискомфортных условий деятельности, развитием доминирующих мотивов, основанных на сохранении единообразия, рутинности и стандартизации операций и действий. Профессиональное становление студентов – это процесс не только профессионального роста личности, но и переоценки ценностей. По мнению Л.Д. Столяренко [Столяренко: 660], у студентов вузов переоценка ценностей происходит на 3-м курсе в связи с началом специализации, но результаты нашего исследования отображают, что переоценка ценностей у студентов среднего профессионального образования наступает раньше. Предположительно данное явление базируется на практической направленности обучения с самого первого семестра 1-го курса: уже в первый год обучения студенты проходят производственную (в медицинском учреждении) и учебную (в колледже) практики.

У студентов 2-го курса очно-заочной формы обучения структура мотивации также претерпевает большие изменения. Количество единиц в системе не меняется, но увеличивается общее количество интеркорреляций – до 11, что позволяет сделать вывод о том, что намечается тенденция на интеграцию мотивационных подсистем, включение новых ведущих мотивационных подсистем. По-прежнему ведущими мотивационными подсистемами являются: внешняя мотивация, антимотивация, мотивационные стереотипы, но появляется новая ведущая мотивационная подсистема – мотивация безопасности (по степени значимости оказалась теперь выше мотивации самореализации).

Тенденция к интеграции мотивационных подсистем продолжается и на 3-м курсе. Общее количество интеркорреляций – 14, а сама мотивационная система приобретает отрицательные взаимосвязи между такими мотивационными подсистемами, как мотивация самореализации и внеучебная мотивация, внутренняя мотивация и внеучебная мотивация. Ведущими мотивационными подсистемами также продолжают оставаться антимотивация, мотивационные стереотипы, мотивация безопасности, но появляется новая ведущая подсистема – внеучебная мотивация. Появление отрицательных связей в системе может свидетельствовать о конформистских тенденциях в настроениях среди студентов, высокой тревожности за свое будущее вследствие углубления медицинских знаний, накопления опыта прохождения учебных и производственных практик и вероятном проявлении профессионального кризиса.

Многими учеными отмечается, что в процессе профессионального обучения студенты сталкиваются с сильными эмоциональными переживаниями

касательно интереса к будущей профессии, неудовлетворенности процессом и организацией обучения, а также сомнением в профессиональном выборе. Динамика изменений мотивации, отображенная на структурограммах за 1-й и 2-й курсы обучения у студентов очной и очно-заочной форм, указывает на профессиональные кризисы: у студентов очной формы работает механизм «абсолютного отрицания», то есть на психологическом уровне студенты чувствуют негативное отношение к старым неадекватным средствам и способам учебной активности, как описывает Ю.П. Поваренков [Поваренков: 92], и поэтому студенты имеющееся противоречие старых и новых взглядов на обучение решают путем отрицания прежнего опыта. У студентов очно-заочной формы обучения действует другой механизм, а именно «механизм диалектического отрицания», когда отрицается лишь определенная часть опыта, мешающая дальнейшему развитию личности, что заметно по постепенным изменениям в мотивационной системе [Поваренков: 92].

Ю.П. Поваренков, выделяя разновидности профессиональных кризисов, акцентирует внимание на кризисы профессионального обучения, которые в зависимости от типа учебно-профессионального образовательного учреждения могут существенно различаться: у студентов педагогического университета выделяются 2 основных кризиса – 2-го курса и 4-го курса. В период первого кризиса у студентов происходит перестройка методов учебной работы для решения новых учебных задач, наступает понимание различий сложившихся в школе методов учебной деятельности и требований вуза. В период 2-го кризиса у студентов формируется осознание теоретико-практического разрыва и понимание трудностей реальных профессиональных задач. Ю.П. Поваренков отмечает, что в педагогическом колледже эти 2 кризиса совмещены по времени и приходятся на 2-й год обучения, потому как «в этом типе учебных заведений и академическое, и профессиональное развитие начинается одинаково, что имеет как свои положительные, так и отрицательные стороны» [Поваренков: 93], и поэтому данный факт позволяет делать предположение о профессиональном кризисе на 2-м курсе у студентов медицинского колледжа. В.Д. Шадриков отмечает, что в генезисе мотивации критическими моментами являются принятие профессии и раскрытие личностного смысла деятельности [Системогенез деятельности: 89], что как нельзя лучше описывает резкое изменение мотивационной системы у студентов.

Становление и развитие мотивационной системы студентов подчиняется общим закономерностям системогенеза, таким как принцип одновременноности закладки компонентов системы (на 1-м курсе уже представлены все мотивационные подсистемы),

принцип неравномерности (формирование мотивационных подсистем осуществляется различными темпами на различных интервалах генезиса мотивационной системы), принцип гетерохронности (периоды наиболее интенсивного развития различных мотивационных подсистем приурочены к хронологически разным этапам становления мотивационной системы, что особенно заметно в появлении новых ведущих мотивационных подсистем в период профессионального кризиса), а также принципы прогрессирующей интеграции и нарастающей дифференциации системы, что проявляется также с каждым курсом.

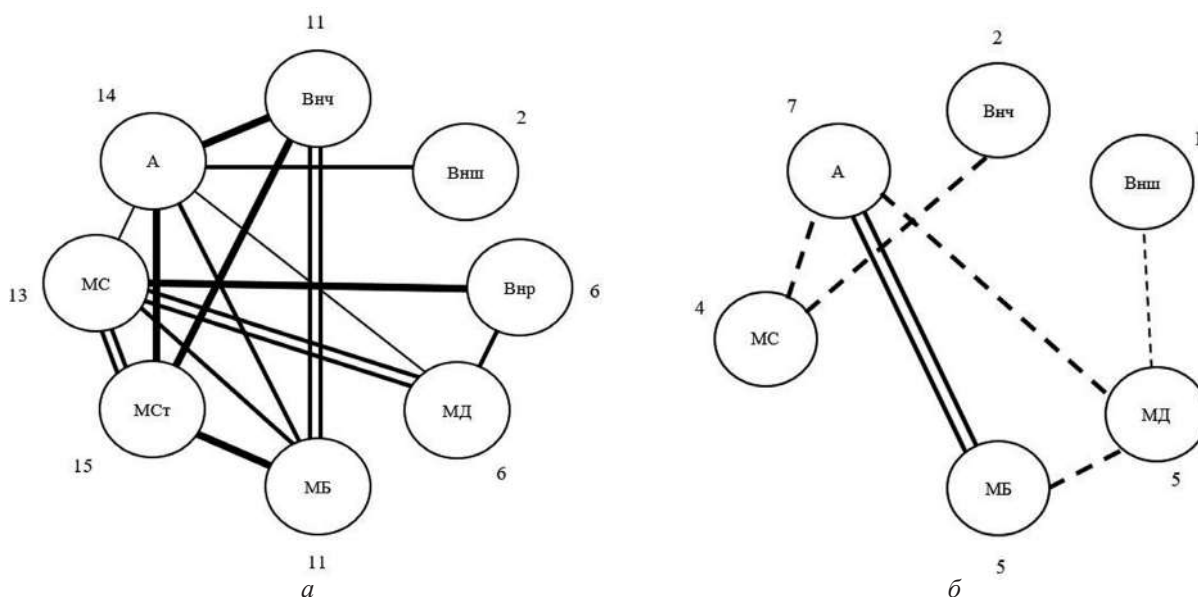
И, наконец, анализируя структурограммы 3-го курса очной формы и 4-го курса очно-заочной формы обучения (см. рис. 2), необходимо обратить внимание на сходства и различия в структурограммах. В состав структуры мотивации студентов очной формы обучения входят все мотивационные подсистемы, но другая ситуация в структуре мотивации студентов очно-заочной формы, куда вошли 6 из 8 подсистем, ликвидировались внутренняя мотивация и мотивационные стереотипы. Общее количество взаимосвязей внутри мотивационной системы у студентов очной формы – 14, а у студентов очно-заочной – всего 6. Для студентов обеих форм обучения продолжают оставаться значимыми 2 мотивационные подсистемы – мотивация безопасности и антимотивация. Мотивационное ядро системы выстраивается на основе мотивационных подсистем, связанных с сохранением индифферентного образа жизни, отказа и отрицания от принятия инициативности, креативности в профессиональной деятельности.

Коренной мотивационный перелом происходит по причине рутинности и стереотипизированности

деятельности, и в этом факте мы наблюдаем известный основополагающий принцип деятельностного подхода, выдвинутый С.Л. Рубинштейном, принцип единства сознания и деятельности.

По мнению С.Л. Рубинштейна, субъект в труде воздействует на материальный объект и преобразует его, а сам объект одновременно воздействует на субъект и поэтому детерминирует его действия и трудовые операции (см.: [Юров: 323]). Определенная образовательная среда, особенности организации учебного процесса, а также практическая направленность обучения с 1-го курса, иначе говоря – внешние воздействия, обуславливают формирование личностных свойств, к которым С.Л. Рубинштейн относил способности, характер и черты, определяющие направленность личности (см.: [Казьмин: 79]). Учитывая позицию С.Л. Рубинштейна и А.И. Леонтьева о мотивированности любой деятельности и замечание А.И. Леонтьева о том, что трудовая деятельность общественно мотивированна и одним из мотивов труда является материальное вознаграждение [Леонтьев: 77], следует учитывать, что профессия медицинской сестры не предполагает высокой заработной платы и потому карьерные ориентации в виде мотивации достижения на высоком уровне могут быть только в отдельных случаях.

Динамика индексов когенерентности, дивергентности и организованности по курсам обучения отображает интересные закономерности формирования мотивационной системы у студентов: высокая степень структурной организации является проявлением её эффективности. А.В. Карпов (см.: [Филиппова: 100]) справедливо отмечает, что любая подсистема психики характеризуется той или иной степенью организован-



**Рис. 2. Структурограмма мотивации студентов:**  
*а* – 3-го курса очной формы обучения; *б* – 4-го курса очно-заочной формы обучения  
 (обозначения: см. рис. 1)

ности, и от нее зависит эффективность функционирования самой подсистемы. Чем выше степень структурной организованности, тем совершеннее и сама система. Но высокая степень организованности на последнем курсе наблюдается только у студентов очной формы (см. табл. 1), а у студентов очно-заочной формы ко 2-му курсу степень организованности повышалась, затем начала снижаться и на 4-м курсе приобрела даже отрицательное значение, следовательно, актуализация мотивационных подсистем достигает своего пика на 2-м курсе, а затем начинается инволюция всей системы в целом.

Снижение ИКС после 2-го курса, появление ИДС характеризует упадок системы и снижение её эффективности. Высокая степень ИКС показывает, что параметры (мотивационные подсистемы) представлены у респондентов на приблизительно одинаковом уровне развития, в то время как высокая степень ИДС фиксирует взаимосвязь высокого уровня развития одних параметров с низким уровнем развития других. Яркой иллюстрацией такой ситуации служит структурограмма 4-го курса очной-заочной формы обучения: уровень значимости антимотивации высок благодаря низкому «весу» мотивации достижения и мотивации самореализации.

Наряду с заметными количественными различиями ИОС у студентов очно-заочной формы обучения, между ними имеются качественные различия, а именно динамика изменений мотивационных структур, что подтверждается методом экспресс- $\chi^2$ . Мотивационные структуры у студентов очной и очно-заочной формы обучения различаются в отношении наличия качественных трансформаций: применение

к полученным матрицам индексов когерентности, дивергентности, организованности и метода экспресс- $\chi^2$  позволило определить динамику перестройки мотивационных механизмов. Из представленных результатов сравнения матриц интеркорреляций по критерию  $\chi^2$  по разным формам обучения можно видеть (см. табл. 2), что при преобладании мотивов, связанных с индифферентным образом жизни, к завершению образовательной программы детерминируется вся мотивационная система в расчете на карьерные ориентации и личные притязания. Различия между ранговыми распределениями структурных «весов» мотивационных в сравниваемых структурограммах мотивации по очной форме обучения являются значимыми ( $p < 0,05$ ), сравниваемые матрицы интеркорреляций являются различными в количественном и в качественном отношении. Матрицы интеркорреляций и структурограммы по очно-заочной форме обучения являются качественно различными (гетерогенными), так как отрицательная корреляция свидетельствует о гетерогенности матриц. У студентов обеих форм обучения структуры учебной мотивации гетерогенны, что указывает на неплановое и некумулятивное изменение её содержания.

**Выводы**

Представленный анализ позволяет сформулировать ряд заключений обобщающего характера, основные из которых состоят в следующем.

Во-первых, различия в качественном изменении мотивационной системы для студентов разных форм обучения являются принципиальными, что и было доказано с применением системогенетического подхода. При детальном рассмотрении мы находим подтверж-

Таблица 1

Динамика индексов когерентности, дивергентности и организованности по курсам обучения по очной и очно-заочной формам обучения

Форма обучения	Очная форма обучения			Очно-заочная форма обучения			
	1-й курс	2-й курс	3-й курс	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
ИКС	33	22	39	17	29	25	4
ИДС	24	0	0	0	0	13	8
ИОС	9	22	39	17	29	12	-4

Таблица 2

Корреляционная матрица результатов реализации метода экспресс  $\chi^2$  учебной мотивации очной и очно-заочной форм обучения

Форма обучения	Очная форма обучения			Очно-заочная форма обучения			
	1-й курс	2-й курс	3-й курс	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
1-й курс	1	0,673	0,463	1	0,282	-0,218	-0,123
2-й курс		1	0,770		1	-0,337	0,159
3-й курс			1			1	0,48
4-й курс							1



дение еще двух принципов системогенеза: принципа обеспечения минимального эффекта в функционировании системы (на каждом этапе формирования мотивационной системы мотивационные подсистемы образуют минимальную, несовершенную, но, несмотря на это, архитектурно и функционально полноценную мотивационную систему) и принципа целевой детерминации (мотивационная система развивается логически, следуя одной цели – принятие и осознание будущей профессии), что дает основание видеть больше сходств, а значит, представляется возможным ориентировать учебный процесс и, следовательно, процесс профессионализации, исходя из особенностей мотивационной сферы студентов.

Во-вторых, резкие изменения, произошедшие в течение периода обучения, не обладают однозначным характером в плане пользы или вреда для выпускников. Инволюция мотивационной системы учебной деятельности может свидетельствовать о её трансформации в профессиональную мотивацию. Традиционные студенты в отличие от нетрадиционных имеют более разнообразную структуру учебной мотивации, в которой мотивация самореализации является более значимой, но при этом стоит учесть и сходства в структурах по разным формам обучения. McEnroe-Petite в своем исследовании, проведенном среди 249 студентов-медсестер, не обнаружила существенных различий между этими двумя категориями студентов, и потому она определила, что «забота, как ключ к профессии медсестры, является необходимым атрибутом для тех, кто поступает и занимается уходом за лицами, которым они назначены медсестрой» [McEnroe-Petite: 1], а значит, движущей силой процесса профессионализации будущих медсестер является их принятие профессии, желание заниматься сестринским делом.

В-третьих, достаточно известными являются тяжелые условия работы у медсестер, и потому закономерным и естественным является предположение, что для осуществления качественной медицинской помощи необходима высокая мотивация. Но данное предположение не обладает достоверностью, а, скорее, наоборот, противоречащими фактами. М.Л. Шаповалова отмечает, что если мотивация особенно сильная, то уровень активности и напряжения повышаются, в связи с чем возникают несоответствия в поведении, то есть эффективность работы снижается [Sharovalova и др.]. Высокий уровень мотивации вызывает нежелательные эмоциональные реакции (напряжение, возбуждение, стресс и т. д.), ухудшающие деятельность [Sharovalova: 531]. Принимая во внимание сформулированный еще в 1908 году закон Йеркса – Додсона, устанавливающий зависимость эффективности деятельности от силы мотивации, отметим, что очень высокий уровень мотивации не всегда может привести к достижению необходимого резуль-

тата в деятельности, учет данного закона позволяет глубже понять взаимосвязь факторов, влияющих на развитие у личности мотивации успеха и избегания неудач. Это объясняет факт, обнаруженный в исследовании Vanhanen и Janhonen о противоречивой мотивации на успех в профессии у студентов-медсестер: «Удивительно, но жизненная ориентация была связана с намерением остаться в сестринском деле, в то время как ориентация на заботу и уход за больными была связана с намерением оставить сестринское дело» [Vanhanen, Janhonen: 1060].

В-четвертых, наши результаты показали, что структура учебной мотивации к выпускному курсу наполнена мотивационными подсистемами, обладающими негативной направленностью для обучения. Общей закономерностью для выпускных групп с разных форм обучения явилось образование преобладающих мотивационных подсистем – антимотивации и мотивации безопасности. Учет позиции концепции трудовой мотивации Дж. Аткинсона позволяет предполагать закономерным явлением становление антимотивации как ведущей мотивационной подсистемы: люди, испытывающие страх перед неудачами и задачами умеренной трудности, имеют слабую потребность в достижении, потому как потенциальная угроза отрицательного хода событий подавляет их стремление к успеху (см.: [Макклелланд: 278–284]). Потенциальной угрозой отрицательного хода событий для студентов в первую очередь является непреднамеренное совершение медицинской ошибки, и поэтому значимость в общей структуре мотивации безопасности выше, чем у мотивационных подсистем, направленных на активное и инициативное поведение. Данное положение подтверждается в исследовании Raymond, Medves и Godfrey, в котором было выявлено, что большинство студентов (75 %) опасается наказания за допущенную ошибку, а 88 % испытывают трудности с обращением за помощью к медицинским работникам во время прохождения клинических практик в больницах [Raymond, Medves, Godfrey]. По всей видимости, принцип избегания неудач является основой профессиональной идентичности медсестер, поскольку профессиональная деятельность медсестры стереотипизирована, ограничена жесткими правилами (например, правилами алгоритма манипуляций, указаниями врача, старшей медицинской сестры и т. д.), а ответственность за сохранение здоровья и жизни других людей высокая.

И, наконец, в-пятых, подводя заключительный вывод на основании вышеизложенного, необходимо отметить, что поскольку качественный медицинский уход зависит не только от высокого уровня развития операционных профессионально важных качеств (эмпатии, коммуникативных качеств и т. д.), а от мотивации, то важным является изучение имен-

но мотивационных профессионально важных качеств, впервые представленных в типологии ПВК А.В. Карповым [Карпов, Савин: 9–10]. Наличие мотивационных ПВК может предоставить медсестрам компенсаторные механизмы: низкий уровень развития операционных ПВК может восполняться мотивационными ПВК, и потому их взаимодействие является актуальным предметом для дальнейшего исследования.

### Примечания

<sup>1</sup> Доклад о состоянии сестринского дела в мире, 2020 г. // Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru/activities/preventing-noncommunicable-diseases/9789240003279> (дата обращения: 22.10.2021).

<sup>2</sup> Международный год медико-санитарных и социальных работников, 2021 г. // Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru/campaigns/annual-theme/year-of-health-and-care-workers-2021> (дата обращения: 22.10.2021).

<sup>3</sup> ВОЗ и ее партнеры призывают к безотлагательному вложению средств в развитие сестринского дела // Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru/news/item/07-04-2020-who-and-partners-call-for-urgent-investment-in-nurses> (дата обращения: 22.10.2021).

<sup>4</sup> О профессиональной деятельности лиц, занимающих должность младшей медицинской сестры по уходу за больными, должность санитары (санитарки): письмо Министерства здравоохранения РФ от 21 ноября 2018 г. № 16-5/2125907. URL: <https://base.garant.ru/72119298/#friends> (дата обращения: 10.09.2021).

<sup>5</sup> Об утверждении профессионального стандарта “Младший медицинский персонал”: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12 января 2016 г. № 2н. URL: [https://base.garant.ru/71325102/#block\\_1000](https://base.garant.ru/71325102/#block_1000) (дата обращения: 10.09.2021).

### Список литературы

Андрюченко О.А. Актуальные проблемы образования взрослых // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 25–28.

Дворецкая Т.А., Ахмадиева Л.Р. Динамика направленности учебной мотивации у студентов разных курсов в течение учебного года // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1924–1933.

Губанова Я.С. Динамика профессиональной мотивации студентов от первого к четвертому курсу // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2020. № 1. С. 88–94.

Иванова Е.Е., Сторожева Ю.А. Особенности мотивации учебной деятельности студентов вуза пер-

вого и четвертого курсов (сравнительный анализ) // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 4. С. 51–57.

Казьмин С.А. Идеи С.Л. Рубинштейна: деятельностный подход к изучению характера // Вестник славянских культур. 2010. № 15. С. 79–85.

Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. М., 1998. 434 с.

Карпов А.В., Савин И.Г. Психологический анализ деятельности: учебное пособие. Ярославль, 2005. 144 с.

Карпова Е.В. Новая методика комплексной диагностики мотивации учебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Психологические науки. Акмеология образования. 2005. Т. 11, № 3. С. 107–112.

Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль, 2007. 570 с.

Карпова Е.В., Екатеринина М.В. Специфика субъектных детерминант процесса профессионализации медицинских сестер // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. 2020. № 3 (53). С. 98–107.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.

Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007. 672 с.

Молоканова Ю.П., Сапрыкин В.П. Динамика структуры мотивации учения студентов вуза с первого по пятый курс обучения // Педагогическое образование и наука. 2019. № 6. С. 89–94.

Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002. 160 с.

Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. М.; Ярославль. 2017. Т. 1. 326 с.

Столяренко Л.Д. Основы психологии. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону. 2000. 672 с.

Филиппова Ю.В., Назаретян А.С. Мотивационные основы обучения взрослых // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. 2018. № 4 (46). С. 97–101.

Шурухина Г.А., Фатыхова Р.Р. Особенности мотивации на обучение у студентов первых и выпускных курсов // Международный студенческий научный вестник. 2020. № 5. С. 11–16.

Юров И.А. С.Л. Рубинштейн – основоположник диалектико-материалистической парадигмы отечественной психологии // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 6. С. 319–330.

Bye D., Pushkar D., Conway M. Motivation, Interest, and Positive Affect in Traditional and Nontraditional Undergraduate Students. *Adult Education Quarterly*, 2007, vol. 57, № 2, pp. 141–158.

Hoeve Y. From student nurse to nurse professional: The shaping of professional identity in nursing: Dissertation [Groningen]. Rijksuniversiteit Groningen, 2018, 212 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/323773006\\_From\\_Student\\_Nurse\\_to\\_Nurse\\_Professional](https://www.researchgate.net/publication/323773006_From_Student_Nurse_to_Nurse_Professional) (access date: 11.04. 2021).

Hormiga M.R., Díaz-González C.M., Ramal López J.M., Herrera Hernández J.M. Risk factors in dropping out of nursing studies. *Open Journal of Nursing*, 2014, vol. 4, pp. 9–14.

Kim H. Factors Related to Nursing Students' Career Preparation Activities. *The Open Public Health Journal*, 2019, vol. 12, pp. 206–211.

Marvos C., Hale F.B. Emotional intelligence and clinical performance/retention of nursing students. *Asia-Pacific Journal of Oncology Nursing*, 2015, vol. 2/2, pp. 63–71.

McEnroe-Petitte D.M. Examining of Caring In Traditional and Non-traditional Nursing Students. *International Journal of Nursing & Clinical Practices*, 2015, vol. 2, № 148, pp. 1–6.

Priode K. Juggling School with Life: How the Successful Non-traditional Nursing Student Stays in School. *Teaching and Learning in Nursing*, 2019, vol. 14 (2), pp. 117–121.

Raymond J., Medves J., Godfrey C. Perspectives on Patient Safety Among Practical Nursing Students. *Canadian Journal of Nursing Research*, 2016, vol. 48 (2), pp. 41–47.

Saeidi S., Reza-Masouleh S., Chehrzad M., Leili E. Empathy with Patients Compared between First and Final Year Nursing Students. *Journal of Holistic Nursing and Midwifery*, 2017, vol. 27, pp. 79–85.

Shapovalova M.L., Khrebina S.V., Khrebin M.V., Serdyukova E.F. Psychological features of professional motivation development in young professionals. Conference: International Scientific Conference «Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism» dedicated to the 80th anniversary of Turkeyev Hassan Vakhitovich. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, 2020, pp. 530–536.

Vanhanen L., Janhonen S. Factors associated with students' orientations to nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 2000, vol. 31 (5), pp. 1054–1062.

### References

Andrienko O.A. *Aktual'nye problemy obrazovaniia vzroslykh* [Actual problems of adult education]. *Azimut nauchnykh issledovani: pedagogika i psikhologiya* [Azimut of scientific research: pedagogy and psychology], 2019, vol. 8, № 1 (26), pp. 25–28. (In Russ.)

Dvoretkaia T.A., Akhmadieva L.R. *Dinamika napravlenosti uchebnoi motivatsii u studentov raznykh kursov v techenie uchebnogo goda* [Dynamics of the orientation of educational motivation among students of

different courses during the academic year]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* [Vocational education in the modern world], 2018, vol. 8/2, pp. 1924–1933. (In Russ.)

Gubanova Ia.S. *Dinamika professional'noi motivatsii studentov ot pervogo k chetvertomu kursu* [Dynamics of professional motivation of students from the first to the fourth year]. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiia sovremennoi psikhologii* [Actual problems and prospects of development of modern psychology], 2020, vol. 1, pp. 88–94. (In Russ.)

Ivanova E.E., Storozheva Iu.A. *Osobennosti motivatsii uchebnoi deiatel'nosti studentov vuza pervogo i chetvertogo kursov (sravnitel'nyi analiz)* [Features of motivation of educational activity of university students of the first and fourth courses (comparative analysis)]. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Scientific works of the Moscow Humanitarian University], 2018, vol. 4, pp. 51–57. (In Russ.)

Kaz'min S.A. *Idei S.L. Rubinshteina: deiatel'nostnyi podkhod k izucheniiu kharaktera* [S.L. Rubinstein's ideas: an activity-based approach to the study of character]. *Vestnik slavianskikh kul'tur* [Bulletin of Slavic Cultures], 2010, vol. 15, pp. 79–85. (In Russ.)

Karpov A.V. *Psikhologiya priniatiia upravlencheskikh reshenii* [Psychology of managerial decision-making]. Moscow, 1998, 434 p. (In Russ.)

Karpov A.V., Savin I.G. *Psikhologicheskii analiz deiatel'nosti: uchebnoe posobie* [Psychological analysis of activity: a textbook]. *Iarosl. gos. un-t* [Yaroslavl State University]. Yaroslavl, IarGU Publ., 2005, 144 p. (In Russ.)

Karpova E.V. *Novaia metodika kompleksnoi diagnostiki motivatsii uchebnoi deiatel'nosti* [New method of complex diagnostics of motivation of educational activity]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Psikhologicheskie nauki. Akmeologiya obrazovaniia* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Psychological Sciences series. Acmeology of education], 2005, vol. 11/3, pp. 107–112. (In Russ.)

Karpova E.V. *Struktura i genesis motivatsionnoi sfery lichnosti v uchebnoi deiatel'nosti* [Structure and genesis of the motivational sphere of personality in educational activity]. Yaroslavl, 2007, 570 p. (In Russ.)

Karpova E.V., Ekaterinina M.V. *Spetsifika sub"ektnykh determinant protsessa professionalizatsii meditsinskikh sester* [Specificity of subjective determinants of the process of professionalization of nurses]. *Vestnik Iaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Yaroslavl State University named after P.G. Demidov. Humanities series], 2020, vol. 3 (53), pp. 98–107. (In Russ.)

Leont'ev A.N. *Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Conscience. Personality]. Moscow, 1975, 304 p. (In Russ.)

Makklelland D. *Motivatsiia cheloveka* [Human motivation]. SPb., 2007, 672 p. (In Russ.)

Molokanova Iu.P., Saprykin V.P. *Dinamika struktury motivatsii ucheniia studentov vuza s pervogo po piaty kurs obucheniia* [Dynamics of the structure of motivation of teaching university students from the first to the fifth year of study]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 2019, vol. 6, pp. 89–94. (In Russ.)

Povarenkov Iu.P. *Psikhologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniia cheloveka* [The psychological content of the professional formation of a person]. Moscow, 2002, 160 p. (In Russ.)

*Sistemogenez deiatel'nosti. Igra. Uchenie. Trud* [Systemogenesis of activity. Game. Teaching. Labour]: monograph: in 4 vols. Moscow, Iaroslavl', 2017, vol. 1, 326 p. (In Russ.)

Stoliarenko L.D. *Osnovy psikhologii* [Fundamentals of psychology], 3rd edition, revised and expanded. Rostov-on-Don, 2000, 672 p. (In Russ.)

Filippova Iu.V., Nazaretian A.S. *Motivatsionnye osnovy obucheniia vzroslykh* [Motivational foundations of adult education]. *Vestnik Iaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Ser.: Gumanitarnye*

*nauki* [Bulletin of P.G. Demidov Yaroslavl State University. Humanities series], 2018, vol. 4 (46), pp. 97–101. (In Russ.)

Shurukhina G.A., Fatykhova R.R. *Osobennosti motivatsii na obuchenie u studentov pervykh i vypusknykh kursov* [Features of motivation to study at first and final year students]. *Mezhdunarodnyi studencheskii nauchnyi vestnik* [International Student Scientific Bulletin], 2020, vol. 5, pp. 11–16. (In Russ.)

Iurov I.A. *S.L. Rubinshtein - osnovopolozhnik dialektiko-materialisticheskoi paradigmy otechestvennoi psikhologii* [S.L. Rubinstein - the founder of the dialectical-materialistic paradigm of Russian psychology]. *Istoriia rossiiskoi psikhologii v litsakh: Daidzhest* [History of Russian psychology in persons: Digest], 2016, vol. 6, pp. 319–330. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 01.11.2021; одобрена после рецензирования 22.11.2021; принята к публикации 22.11.2021.*

*The article was submitted 01.11.2021; approved after reviewing 22.11.2021; accepted for publication 22.11.2021*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 276–283. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 276–283.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 616-07

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-276-283>

## СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ВРАЧА-ОРДИНАТОРА

**Вацкель Елизавета Александровна**, кандидат педагогических наук, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И.П. Павлова, Санкт-Петербург, Россия, [vatskel@mail.ru](mailto:vatskel@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9175-585X>

**Денищенко Вероника Александровна**, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И.П. Павлова, Санкт-Петербург, Россия, [vadenishenko@gmail.com](mailto:vadenishenko@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9757-0450>

**Аннотация.** В статье описана специфика формирования педагогической позиции у врачей – клинических ординаторов (молодых врачей, начинающих углубленное изучение определенной медицинской специальности по программе подготовки кадров высшей квалификации после окончания специалитета). Обоснована роль курса педагогики в системе профессиональной подготовки врача-ординатора и формировании у него педагогической позиции, необходимой для выполнения ряда профессиональных функций (просветительской деятельности, организации и ведения школы пациента, содействия комплаенсу, то есть приверженности лечению; в широком смысле – формирование здоровьесообразного поведения у пациентов и их ближайшего окружения). Описываются особенности контингента обучающихся, характерные проблемы, с которыми сталкиваются студенты в ходе обучения педагогике в клинической ординатуре. Изложены педагогические задачи, которые ставятся в процессе формирования педагогической позиции и способы их решения. Опора на принципы рефлексивного, системно-деятельностного и андрагогического подходов, возвращение субъектности обучающихся, а также рефлексивный анализ собственной профессиональной деятельности и педагогические пробы в ходе непосредственной профессиональной деятельности признаны наиболее эффективными направлениями работы при формировании педагогической позиции врача – клинического ординатора.

**Ключевые слова:** педагогическая позиция врача, медицинское образование, формирование здорового образа жизни, рефлексия, педагогические пробы.

**Для цитирования:** Вацкель Е.А., Денищенко В.А. Специфика формирования педагогической позиции врача-ординатора // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 276–283. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-276-283>

Research article

## PECULIARITIES OF FORMING PEDAGOGIC POSITION IN RESIDENT PHYSICIANS

**Elizaveta A. Vatskel**, Candidate of Pedagogic Sciences, Pavlov First Saint Petersburg State Medical University, Saint Petersburg, Russia, [vatskel@mail.ru](mailto:vatskel@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9175-585X>

**Veronica A. Denishenko**, Pavlov First Saint Petersburg State Medical University, Saint Petersburg, Russia, [vadenishenko@gmail.com](mailto:vadenishenko@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9757-0450>

**Abstract.** The article describes the peculiarities of the formation of the pedagogic position of resident physicians (young medical personnel who receive medical specialty after graduating from the specialist programme). The role of the Pedagogy course in the resident physicians' training programme and the process of formation pedagogic position is grounded. The pedagogic position is necessary for implementing the activities in the spheres of health literacy promotion, patient education, adherence to treatment development; broadly speaking for forming health-protecting behaviour in patients in all its forms. The peculiarities of the trainees (resident physicians) and typical pedagogic problems they face while starting a clinical practice are described. Pedagogic tasks set in the process of formation of pedagogic position and ways of its solving are outlined. Relying on the principles of andragogical approach, system and activity approach and reflective approach as well as raising personal agency, reflective analyses of one's professional activities, and pedagogic tryouts within the clinical practice are considered to be the most effective ways of forming the pedagogic position of young resident physicians.

**Keywords:** pedagogic position of physician, medical education, healthy lifestyle formation, reflection, pedagogic tryouts.

**For citation:** Vatskel E.A., Denishenko V.A. Peculiarities of forming pedagogic position in resident physicians. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 276–283. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-276-283>

### Введение

**В** настоящее время в условиях неблагоприятной экологической обстановки, гиподинамии, изменения ритма жизни все более актуальным становится формирование здорового образа жизни у населения. Это должно осуществляться путем соответствующей системной педагогической работы на уровне школ, вузов, создания здоровьесберегающего пространства. В то же время, согласно отчетам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в мире растет число хронических заболеваний, которые являются одной из наиболее распространенных причин смертности [Global status report on non-communicable diseases: 8–25]. Согласно данным ВОЗ, в 2008 году две трети всех смертей в мире (36 миллионов) были вызваны хроническими неинфекционными заболеваниями [Global status report on non-communicable diseases: 1], при этом специалистами был спрогнозирован дальнейший рост хронических неинфекционных заболеваний, связанных со старением населения [Preventing chronic diseases: a vital investment: 7, 12].

Таким образом, актуальной становится не только проблема развития у населения мотивации здорового образа жизни и самосохранительного поведения, но и задача формирования нового стиля жизни у людей, имеющих хронические заболевания, которая может решаться за счет специального педагогического взаимодействия. Такое взаимодействие должно быть реализуемо специалистами, имеющими профессиональную клиническую подготовку. Важную роль в этом процессе должна играть система здравоохранения. Врачи, помимо внедрения здорового образа жизни, способны в силу профессиональной подготовки способствовать самосохранительному поведению у людей, уже имеющих определенные заболевания, формировать новый стиль жизни и помогать пациентам предотвращать более серьезное развитие болезни, возникновение рецидивов. Мировой опыт здравоохранения показывает, что направленное на изменение форм поведения и образа жизни обучение пациентов, имеющих хронические заболевания, положительно сказывается на их состоянии и динамике лечения, позволяет снизить количество осложнений и смертность от хронических заболеваний [Therapeutic Patient Education: 6; Аметов: 72 и др.]. Вопросам психолого-педагогической подготовки врачей посвящен целый комплекс исследований как в нашей стране, так и за рубежом (например, работы Н.П. Ванчаковой с соавт., С.И. Куликова, Т.В. Тагаевой, Д.В. Ефремова, Н.В. Кудрявой с соавт.,

A. Andersson et al., A. Barnett et al., Т.Р. Benoit et al., М.С. Freda, Т. Golper, Н. Hult et al. и др.). Психолого-педагогические направления деятельности врача требуют от него не только определенных знаний и умений, но и готовности к реализации педагогического взаимодействия, проявления профессиональной педагогической позиции.

### Материалы и методы

Был произведен анализ научно-педагогической литературы по теме исследования, анкетирование клинических ординаторов первого года обучения (молодых врачей, начинающих углубленное изучение определенной медицинской специальности по программе подготовки кадров высшей квалификации после окончания специалитета). В исследовании приняло участие 209 человек (121 женщина, 88 мужчин, средний возраст 24,25±2,09).

### Результаты

В качестве ключевого фактора, способствующего осознанной и эффективной реализации педагогического взаимодействия врача с пациентами, мы определяем профессиональную педагогическую позицию врача как интегральную личностную характеристику, связанную с осознанием профессионально-педагогических аспектов своей профессиональной деятельности и их значимости, установкой на их реализацию и ведущую к эффективной реализации психолого-педагогического взаимодействия. Научный интерес к феномену позиции личности выразился в таких направлениях исследований, как: исследования, посвященные жизненной позиции личности, рассматривающие данный концепт в аспекте влияния на выбор человеком системы отношений к миру и своей роли в нем (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Л.М. Архангельский и др.); исследования, посвященные профессиональной позиции личности и определяющие профессиональное мировоззрение и поведение специалистов (А.К. Маркова, В.К. Солондаев); исследования, посвященные педагогической позиции сотрудников системы образования (В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев; А.П. Чернявская и др.). В целом анализ научных источников позволяет заключить, что позиция предполагает систему ценностно-смысловых отношений и установок по отношению к собственной деятельности, ведет к ее осознанной и эффективной реализации и оказывает влияние на ее стиль и качество. В связи с этим, на наш взгляд, в подготовке врача в области педагогики важно уделить внимание формированию не только специальных компетенций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности, но и педагогической позиции личности специалиста.

Сформированная профессиональная педагогическая позиция врача обуславливает расширение профессионального кругозора специалиста, видение в собственной деятельности не только клинического, но и педагогического направлений, понимание непосредственной работы с пациентом как источника не только клинических, но и педагогических задач. Именно сформированная педагогическая позиция врача, на наш взгляд, является тем средством, которое за счет специфической картины мира врача позволяет интегрировать имеющиеся у специалиста знания, умения, навыки, компетенции в рамках педагогического взаимодействия в его реальную практическую деятельность и обеспечивать тем самым регулярно реализуемое, качественное педагогическое взаимодействие с пациентами или их ближайшим окружением.

Концепт педагогической позиции врача подразумевает не только знаниевый и деятельностный аспекты и мотивацию к выполнению педагогической деятельности, но, прежде всего, определенное самосознание молодого специалиста, по сути, установку «я-педагог». Более подробно этот вопрос освещен в наших исследованиях, посвященных феномену педагогической позиции врача (Вацкель, Красильникова: 130; Вацкель, Красильникова: 60). На основе анализа понятий, отражающих различные аспекты профессиональной деятельности врача, а также анализа исследований, посвященных теоретико-методологическому обоснованию феномена педагогической позиции специалиста, проведенного в предыдущих публикациях по данной тематике [Вацкель, Красильникова: 60; Вацкель, Красильникова: 129], был сделан следующий вывод: в феномене профессиональной педагогической позиции врача акцент делается именно на осознание врачом себя как педагога, осмысление собственной «профессиональной субличности педагога», принятие соответствующей профессиональной роли. Врач, обладающий сформированной педагогической позицией, понимает, что при работе с больным он должен проявлять себя во многом и как педагог, он видит эту профессиональную роль как значимую в собственной профессиональной деятельности. Безусловно, наличие сформированной педагогической позиции подразумевает и базовые педагогические знания и умения, и готовность эффективно коммуницировать с больными, взаимодействовать с ними в рамках этики и деонтологии, основываясь на гуманистическом мировоззрении. Однако именно осознание себя как педагога в плане профессионального мировоззрения, на наш взгляд, отличает врача со сформированной педагогической позицией.

Модель личности врача, обладающего сформированной педагогической позицией, включает комплекс профессионально значимых (с клинических позиций) качеств личности и компетенций, а также

специальных педагогических компетенций, необходимых врачу, и специальных качеств личности, способствующих эффективному педагогическому взаимодействию – рефлексивности и эмпатии (значимых и для реализации клинической деятельности). На основании анализа исследованных источников, анализа специфики профессиональной деятельности врача и педагогического взаимодействия с пациентами в структуре профессиональной педагогической позиции врача были выделены следующие компоненты, связанные с профессиональной картиной мира специалиста, ее мировоззренческими и аксиологическими аспектами: рефлексивный, мотивационно-ценностный, личностный, когнитивный и деятельностный компоненты [Вацкель, Красильникова: 130]. Формирование этих компонентов входит в число задач курса «Педагогика» для ординаторов в ПСПбГМУ им. И.П. Павлова.

Формирование педагогической позиции особенно важно для начинающих врачей-ординаторов. Эти молодые специалисты, как правило, только что окончили додипломный уровень подготовки (длящийся у студентов, обучающихся по направлению «Лечебное дело» и «Педиатрия», шесть лет, «Стоматология» – пять с половиной лет). Федеральные государственные образовательные стандарты как формата 3+, так и формата 3++ отмечают значимость педагогической деятельности в структуре профессиональной деятельности специалиста посредством описания психолого-педагогической [ФГОС ВО 3+: 3] и педагогической [ФГОС ВО 3++: 9] видов деятельности, а также ряда компетенций, связанных с формированием здорового образа жизни и просвещением населения по вопросам сохранения здоровья.

На уровне специализации – ординатуры, когда молодой врач сталкивается с реальной профессиональной практикой и погружается в изучение определенной врачебной специальности, зачастую происходят непредвиденные для молодых врачей ситуации. Помимо необходимости решения собственно клинических задач, например постановки диагноза, выработки тактики лечения, молодому специалисту приходится решать задачи эффективного взаимодействия с пациентами (или их ближайшим окружением – родственниками), в том числе объяснять суть заболевания и лечения, формировать мотивацию здоровьесообразного поведения, организовывать и проводить занятия в школе пациентов и так далее. Однако молодые специалисты в начале своего профессионального пути зачастую не осознают, что эти действия от них потребуются. Проведенное нами анкетирование 209 ординаторов первого года обучения показало, что 83 % клинических ординаторов (174 человека) не осознают значимость педагогических аспектов своей деятельности и не гото-

вы взять ответственность по ее реализации. Один процент обучающихся отметил, что самостоятельно интересовался формами и методами обучения пациентов, при этом 18 % (39 человек) интересовались вопросами, связанными с психологическими аспектами работы с пациентами. Совершенно логично, что ординаторы нацелены на решение собственно клинических задач диагностики, лечения, реабилитации и профилактики, поскольку это – базовые профессиональные функции врача. Осознание необходимости педагогической деятельности свойственно 16 % (35 человек) обучающихся (как правило, это представители терапевтических специальностей – врачи общей практики, терапевты, пульмонологи). В то же время при встрече с другими аспектами своей профессиональной деятельности, в частности медицины как социальной практики, они могут быть растеряны или могут не знать, каким образом грамотно коммуницировать с пациентами, как наиболее эффективно сформировать понимание значимости лечения, поддерживать комплаенс (следование предписаниям врача), какие методы обучения необходимо использовать при взаимодействии с пациентами. С этими проблемами столкнулись 94 % ординаторов, принявших участие в анкетировании (198 человек).

Обучение педагогике молодых врачей, осуществляющееся в медицинских вузах, позволяет разрешить указанные противоречия. В то же время преподавание курса позволило выявить ряд особенностей, связанных с изучением этой дисциплины.

1. Поскольку молодой врач зачастую совершенно не ожидает курса «Педагогика» в своем расписании, часто не понимает смысла в ее изучении или ожидает чего-то ненужного для своей профессиональной деятельности, курс может вызывать недоумение и даже отторжение. Именно поэтому с первых минут курса необходимо повышать мотивацию и делать это через рефлексивное осознание тех аспектов собственной профессиональной деятельности, с которыми врачи уже столкнулись и не знают, что с этим делать (то есть связать те практические проблемы, с которыми сталкиваются начинающие врачи, с материалом, преподаваемым на курсе).

В рамках рефлексивного подхода, оказавшего значительное воздействие на современную педагогику и психологию, постулируется значимость рефлексии как механизма осмысления профессиональной деятельности и развития системы отношений к профессиональному труду, профессионального саморазвития личности (Б.З. Вульф, А.В. Карпов, С.Л. Рубинштейн и др.). Рефлексия, по мнению А.В. Карпова, представляет собой «способность, определяющую общую эффективность осознанной регуляции психической деятельности» [Карпов: 58]. Согласно опре-

делению, данному С.Л. Рубинштейном, рефлексия дает человеку возможность выйти за пределы собственной жизни, по сути посмотрев на нее со стороны [Рубинштейн: 348]. Как отмечает Б.З. Вульф, рефлексия позволяет человеку соотнести себя и свою деятельность с требованиями профессии и является одной из основ развития профессионального мастерства [Вульф: 33]; данное умение, на наш взгляд, является достаточно значимым для такого специалиста, как врач, и должно развиваться в процессе профессионального обучения.

В ходе обучения целесообразно обращаться к анализу возникающих у молодого врача проблем и тех случаев, с которыми ему уже довелось сталкиваться, а также анализу опыта старших коллег, наблюдаемому в ходе работы в клинике. Также важно формирование более глубоких педагогических знаний и умений, мотивации и установки на реализацию педагогического взаимодействия.

2. Поскольку обучение врача-ординатора подразумевает обучение достаточно взрослых людей, которые помимо обучения работают и уже имеют некоторый профессиональный, личностный опыт и знания, а также осуществляют трудовую деятельность, при проектировании таких программ необходимо учитывать принципы андрагогики – отрасли педагогики, занимающейся проблемами обучения и образования взрослых. Андрагогический подход предполагает, что обучение взрослых людей должно реализовываться в субъект-субъектном, гуманистическом ключе, предоставляя обучающимся свободу в выборе целей обучения, форм, методов (Т.А. Василькова, С.И. Змеев, Ю.С. Кулюткин и др.). Одним из базовых постулатов обучения в рамках андрагогической модели обучения является признание субъектной позиции учащегося. Обучение взрослых людей предполагает, что в данном процессе ведущая позиция должна принадлежать обучающемуся, его инициатива, самостоятельность и мотивация должны играть ключевую роль в проектировании обучения, позволяя создавать индивидуальные образовательные маршруты, определять темп обучения каждого слушателя [Змеев: 24; Василькова: 11].

При обучении ординаторов важен учет мотивации, обусловленной интересами и потребностями взрослого человека. Как правило, он имеет конкретные цели, задачи и образовательные потребности, обусловленные определенными личными и профессиональными обстоятельствами. Как отмечает А.П. Чернявская, мотивация повышается в том случае, если обучающийся видит в обучении определенный личностный смысл [Чернявская: 313]. Взрослый человек, практикующий специалист не будет учиться лишь для накопления знаний [Змеев: 25–26], он ориентирован на получение информации относительно реально значимых



для него вопросов, а полученные в ходе обучения компетенции должны быть актуализированы на практике, в том числе в условиях профессионального труда [Змеев: 25–26; Кулюткин: 9–10]. Таким образом, учебная деятельность начинает играть по отношению к профессиональной вспомогательную роль [Кулюткин: 9–10]. Как отмечает Г.С. Сухобская, именно потребность в новом знании и ощущение, что имеющиеся знания недостаточны для решения определенных жизненных проблем, способны вызвать заинтересованность взрослого человека [Сухобская: 47].

В условиях обучения взрослых также важен учет специфики деятельности взрослого человека. Включенность его в профессиональную трудовую деятельность как ведущую на данном этапе его жизни ведет к тому, что обучение становится средством достижения других целей (как профессиональных, так и личностных) [Кулюткин: 8]. Однако помимо профессиональных у взрослого человека есть семейные, материально-финансовые, бытовые обязательства, которые он должен выполнять параллельно с процессом обучения. В данном контексте важно уделять внимание временным и энергетическим ресурсам, которые взрослый человек может отводить на обучение [Змеев: 27], поэтому целесообразно делать курс достаточно гибким в изучении, в том числе с использованием цифровых дистанционных технологий.

Очевидно, что у ординаторов уже есть наличие определенного социального, профессионального, интеллектуального, бытового опыта, который можно задействовать в качестве источника обучения при создании специальных дидактических условий [Змеев: 24; Кулюткин: 10–11]. Таким образом, опора на опыт взрослого обучающегося (профессиональный, социальный, личностный) является еще одним важным аспектом проектирования и реализации программы обучения по педагогике молодых врачей.

3. Связь обучения с практикой в процессе обучения, на наш взгляд, позволяет повысить эффективность формирования педагогической позиции путем закрепления на практике получаемых в процессе обучения знаний умений, навыков. Системно-деятельностный подход в современной педагогике предполагает, что деятельность обуславливает развитие личности и становление системы ее отношений к миру и своей роли в нем, в том числе профессиональной роли (С.Л. Рубинштейн, А.В. Карпов и др.). Педагогические пробы в ходе практики, в том числе в условиях образовательной среды отделения клиники, в которой работают клинические ординаторы, предполагают возможность приобретения самостоятельного опыта педагогической деятельности (при взаимодействии с пациентами и их родственниками) и дальнейшего анализа полученного опыта в рамках занятий. Сущность профессиональных проб заключается в моделировании профессиональ-

ной ситуации, максимально приближенной к реальной практике. Согласно М.И. Рожкову, проба позволяет личности реализовать на практике полученный в ходе обучения опыт и оценить свою готовность к выполнению этой деятельности самостоятельно, с помощью рефлексивного осознания полученного опыта спрогнозировать возможные способы реализации деятельности в будущем [Рожков: 18–19]. Как правило, метод профессиональных проб применяется в работе со студентами и ориентирован на работу в квазипрофессиональных условиях. Но в нашем случае обучающиеся являются начинающими специалистами, в связи с чем имеют право реализовывать свою профессиональную деятельность и допускаются к реализации на практике педагогического взаимодействия в своей реальной деятельности на тех же базах, где они осуществляют клиническую работу.

4. Формирование профессиональной педагогической позиции врачей предполагает необходимость задействования широкого спектра методов, в том числе активных, что обусловлено необходимостью для врача вступать во взаимодействие с пациентами и их ближайшим окружением. В данном случае опора на исключительно пассивное обучение представляется неэффективной, поскольку необходимо подготовить специалиста, который может гибко реагировать на многочисленные профессиональные ситуации общения, порой сложные или непредвиденные, действовать в условиях неопределенности и высокой ответственности за собственное профессиональное поведение. Таким образом, особенно важными представляются методы, позволяющие моделировать профессиональную деятельность и профессиональное педагогическое взаимодействие. К ним мы относим: анализ проблемно-ориентированных кейсов, ролевые игры с приемом психодраматического метода, решение проблемно-ориентированных клинико-педагогических ситуационных задач, метод проектов [Красильникова с соавт.: 100–101]. Например, свою эффективность показало использование метода анализа конкретных ситуаций (метода кейсов), в ходе которых анализируются ситуации, которые могут возникать в педагогической деятельности врача (ситуации, связанные с коммуникативными барьерами различного генеза, возникающими в ходе педагогического взаимодействия с пациентами, и т. д.). Проблемные ситуации в данном случае могут предлагаться как самими обучающимися (что позволяет связать их опыт с изучаемым материалом), так и преподавателем (в случаях, когда изучаемая ситуация служит наглядным примером по определенной теме).

#### **Заключение**

Реализация эффективного педагогического взаимодействия возможна благодаря сформированной профессиональной педагогической позиции врача.

Профессиональная педагогическая позиция врача – интегральная характеристика личности специалиста-врача, включающая систему ценностно-смысловых отношений к педагогическим аспектам профессиональной деятельности, установку на реализацию педагогического взаимодействия с пациентами и их ближайшим окружением, осознание себя в роли педагога в профессионально-мировоззренческом плане, что должно проявляться в эффективной реализации соответствующей деятельности. Перечисленные особенности преподавания на курсе педагогики способствуют наиболее эффективному развитию не только когнитивного и поведенческого компонентов, но и рефлексивного и мотивационно-ценностного компонентов педагогической позиции врача, являющихся ключевыми в формировании мировоззренческого понимания молодого врача в роли педагога для своих пациентов.

### Список литературы

- Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М., 1991. 299 с.
- Архангельский Л.М.* Социально этические проблемы личности. М., 1974. 221 с.
- Аметов В.С., Балитов В.И., Черникова Н.А.* Терапевтическое обучение больных: прошлое, настоящее, будущее // Сахарный диабет. 2012. № 1. С. 71–77.
- Божович Л.И.* Избранные психологические труды: Проблема формирования личности / под. ред. Д.И. Фильдштейн. М., 1995. 212 с.
- Василькова Т.А.* Основы андрагогики: учеб. пособие. М., 2011. 256 с.
- Вацкель Е.А., Красильникова Н.В.* Феномен профессиональной педагогической позиции врача в отечественных и зарубежных исследованиях // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 59–71.
- Вацкель Е.А., Красильникова Н.В.* Формирование профессиональной педагогической позиции врачей в системе непрерывного медицинского образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 128–132.
- Вульффов Б.З.* Профессиональная рефлексия в непрерывном образовании // Гуманизация образования. 1994. № 2. С. 31–34.
- Ефремов Д.В.* Научное обоснование совершенствование работы врача по формированию здорового образа жизни пациентов: дис. ... канд. мед. наук. М., 2010. 183 с.
- Змеев С.И.* Основы андрагогики: учебное пособие для вузов. М., 2013. 156 с.
- Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М., 2014. 432 с.
- Красильникова Н.В., Вацкель Е.А., Денищенко В.А.* Активные методы в преподавании педагогических курсов в системе последипломного медицинского образования // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. Т. 146, № 4. С. 98–102.
- Карпов А.В., Жедунова Л.Г.* Рефлексивность в структуре общих способностей // Ярославский педагогический вестник. 1998. № 2. С. 57–61.
- Куликов С.И.* Педагогические основания профессиональной деятельности современного врача: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2011. 283 с.
- Кулюткин Ю.Н.* Психологические проблемы образования взрослых // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 5–13.
- Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996. 312 с.
- Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации по программам ординатуры по специальности 31.08.63 «Сердечно-сосудистая хирургия» // Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации): приказ Минобрнауки России от 30.06.2021 № 563. Режим доступа: <https://cdnimg.rg.ru/pril/214/17/01/64405.pdf>
- Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности Нефрология (Уровень подготовки кадров высшей квалификации) // Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации): приказ Минобрнауки России от 25.08.2014 № 1085. Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoord/310843\\_Nefrologiya.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoord/310843_Nefrologiya.pdf)
- Педагогика: учебный курс для врачей-ординаторов / под. ред. Н.П. Ванчаковой, В.А. Худика. СПб., 2015. 88 с.
- Педагогика в медицине: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Кудрявая Н.В., Уколова Е.М., Смирнова Н.Б. и др.; под. ред. Н.В. Кудрявой. М., 2012. 320 с.
- Рожков М.И.* Социальные пробы как фактор социализации учащихся // Ярославский педагогический вестник. 1994. № 1. С. 16–19.
- Рубинштейн С.Л.* Избранные философско-психологические труды: основы отнотологии, логики и психологии. М., 1997. 462 с.
- Солондаев В.К.* Профессиональная позиция врача // Личность и бытие: субъектный подход: материалы науч. конф. М., 2008. С. 187–190.
- Тагаева Т.В.* Формирование готовности студентов медицинского вуза к педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2015. 202 с.
- Чернявская А.П.* Условия развития мотивации учебной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. С. 312–315.

Чернявская А.П. Становление партнерской позиции педагога: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2007. 450 с.

Andersson A., Svanstrom R., Ek K., Rosen H., Berglund M. The challenge to take charge of life with long-term illness: nurses' experiences of supporting patients' learning with the didactic model. *Journal of clinical nursing*, 2015, vol. 24, pp. 3409–3416.

Barnett T., Li Yoong T., Pinikahana J., Si-Yen T. Fluid compliance among patients having hemodialysis: can an education program make a difference? *Journal of advanced nursing*, 2008, vol. 61, no. 3, pp. 300–306.

Benoit P., Gagnayre R., De Andrade V., Ziegler J., Guillame M. From therapeutic patient education principles to educative attitude: the perceptions of health care professionals – a pragmatic approach for defining competencies and resources. *Patient Preference and Adherence*, 2017, vol. 11, pp. 603–617.

Freda M.C. Perinatal Patient Education: a practical guide with education handouts for patients. Philadelphia, Lippincott Williams and Wilkins, 2002, 448 p.

*Global status report on non-communicable diseases*. Geneva, WHO, 2010, 176 p.

Golper T. Patient education: can it maximize the success of therapy? *Nephrology, dialysis, transplantation*, 2001, vol. 16, pp. 20–24.

Hult H., Lindblad Fridh M., Lindh Falk A., Thorne K. Pedagogical Processes in healthcare: an exploratory study of Pedagogic Work with patients and next of Kin. *Education for Health Change and Learning and Practice*, 2009, vol. 22, no. 3, pp. 199.

Preventing chronic diseases: a vital investment. World Health Organization, 2005, 202 p.

Therapeutic Patient Education: Continuing education programs for health care providers in the field of prevention of chronic diseases: Report of a WHO group. Geneva, World Health Organization, 1998, 90 p.

## References

Abulkhanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow, 1991, 299 p. (In Russ.)

Arkhangelskiy L.M. *Sotsialno eticheskiye problemy lichnosti* [Socio-ethical problems of the individual]. Moscow, 1974, 221 p. (In Russ.)

Ametov V.S., Balitov V.I., Chernikova N.A. *Terapevicheskoye obucheniye bolnykh: proshloye, nastoyashcheye, budushcheye* [Therapeutic education of patients: past, present, and future]. *Sakharnyy diabet* [Diabetes], 2012, vol. 1, pp. 71–77. (In Russ.)

Bozhovich L.I. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: Problema formirovaniya lichnosti* [Selected psychological works: The problem of personality formation], ed. by D.I. Fildshteyn. Moscow, 1995, 212 p. (In Russ.)

Vasilkova T.A. *Osnovy andragogiki: uchebnoye posobiye* [Andragogic basics]. Moscow, 2011, 256 p. (In Russ.)

Vatskel E.A., Krasilnikova N.V. *Fenomen professionalnoy pedagogicheskoy pozitsii vracha v otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniyakh* [Phenomenon of professional pedagogic position of the physician in Russian and foreign research]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogic Bulletin], 2017, vol. 6, pp. 59–71. (In Russ.)

Vatskel E.A., Krasilnikova N.V. *Formirovaniye professionalnoy pedagogicheskoy pozitsii vrachey v sisteme nepreryvnogo meditsinskogo obrazovaniya* [Forming pedagogic position of a physician within continuous medical education]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogic Bulletin], 2017, vol. 2, pp. 128–132. (In Russ.)

Vulfov B.Z. *Professionalnaya refleksiya v nepreryvnom obrazovanii* [Professional reflection within continuous education system]. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Educational humanities], 1994, vol. 2, pp. 31–34. (In Russ.)

Efremov D.V. *Nauchnoye obosnovaniye sovershenstvovaniya raboty vracha po formirovaniyu zdorovogo obraza zhizni patsiyentov: dis. ... kand. med. nauk*: [Scientific basis of improving physician's pedagogic activities aimed at forming healthy lifestyle in patients: Ph.D thesis]. Moscow, 2010, 183 p. (In Russ.)

Zmeyev S.I. *Osnovy andragogiki: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Andragogics basics]. Moscow, 2013, 156 p. (In Russ.)

Isayev E.I., Slobodchikov V.I. *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka. Stanovleniye subyektivnosti v obrazovatelnykh protsessakh: uchebnoye posobiye* [Psychology of human education. Formation of subjectivity in educational processes. Tutorial]. Moscow, 2014, 432 p. (In Russ.)

Krasilnikova N.V., Vatskel E.A., Denishenko V.A. *Aktivnyye metody v prepodavanii pedagogicheskikh kursov v sisteme posle diplomnogo meditsinskogo obrazovaniya* [Active methods in teaching pedagogics within continuous medical education]. *Uchenyye zapiski Universiteta im. P.F. Lesgafta* [Lesgaft University Proceedings], 2017, vol. 146, № 4, pp. 98–102. (In Russ.)

Karpov A.V., Zhedunova L.G. *Refleksivnost v strukture obshchikh sposobnostey* [Reflectivity in teaching abilities]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogic Bulletin], 1998, vol. 2, pp. 57–61. (In Russ.)

Kulikov S.I. *Pedagogicheskiye osnovaniya professionalnoy deyatelnosti sovremennogo vracha: dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogic basis for physician's professional activities: PhD. thesis]. Kalinigrad, 2011, 283 p. (In Russ.)

Kulyutkin U.N. *Psikhologicheskiye problemy obrazovaniya vzroslykh* [Psychological issues of adult's education]. *Voprosy psikhologii* [Problems of Psychology], 1989, vol. 2, pp. 5–13. (In Russ.)

Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, 1996, 312 p. (In Russ.)

*Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – podgotovka kadrov vysshey kvalifikatsii po programmam ordinatury po spetsialnosti 31.08.63 «Serdechno-sosudistaya khirurgiya»* [On the approval of the federal state educational standard of higher education - training of highly qualified personnel in residency programs in the specialty 08.31.63 "Cardiovascular surgery"]. *Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya (uroven podgotovki kadrov vysshey kvalifikatsii)* [Federal Educational Standard (high qualification employees training)]: prikaz minobrnauki Rossii ot 30.06.2021 № 563. URL: <https://cdnimg.rg.ru/pril/214/17/01/64405.pdf> (In Russ.)

*Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po spetsialnosti Nefrologiya (Uroven podgotovki kadrov vysshey kvalifikatsii)* [On the approval of the federal state educational standard of higher education in the specialty Nephrology (The level of training of highly qualified personnel). *Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya (uroven podgotovki kadrov vysshey kvalifikatsii)* [Federal Educational Standard (high qualification employees training)]: prikaz minobrnauki Rossii ot 25.08.2014 № 1085. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoord/310843\\_Nefrologiya.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoord/310843_Nefrologiya.pdf) (In Russ.)

*Pedagogika: uchebnyy kurs dlya vrachey-ordinatov* [Pedagogy: a manual for resident physicians], N.P. Vanchakova, V.A. Khudik, Vi.A. Rodionova, I.V. Telnyuk etc; ed. by N.P. Vanchakova, V.A. Khudik. Saint Petersburg, 2015, 88 p. (In Russ.)

*Pedagogika v meditsine: ucheb. posobiye dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya.* [Pedagogy in Medicine: manual for higher education students]. Kudryavaya N.V., Ukolova E.M., Smirnova N.B., Voloshina E.A. Moscow, 2012, 320 p. (In Russ.)

Rozhkov M.I. *Sotsialnyye proby kak faktor sotsializatsii uchashchikhsya* [Social tryouts as a factor of student's socialization]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogic Bulletin], 1994, vol. 1, pp. 16–19. (In Russ.)

Rubinshteyn S.L. *Izbrannyye filosofsko-psikhologicheskiye trudy: osnovy otnotologii, logiki i psikhologii* [Philosophical and psychological selecta: basics of ontology, logic and psychology]. Moscow, 1997, 462 p. (In Russ.)

Solodayev V.K. *Professionalnaya pozitsiya vracha* [Professional position of a physician]. *Lichnost i bytiye: subyektnyy podkhod: materialy nauchnoy konferentsii* [Personality and being: subject approach: materials of a scientific conference]. Moscow, 2008, pp. 187–190. (In Russ.)

Tagayeva T.V. *Formirovaniye gotovnosti studentov meditsinskogo vuza k pedagogicheskoy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk* [Forming the readiness for pedagogic activities in medical students: Ph.D thesis]. Velikiy Novgorod, 2015, 202 p. (In Russ.)

Chernyavskaya A.P. *Usloviya razvitiya motivatsii uchebnoy deyatel'nosti studentov* [Conditions for developing motivation for education in students]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogic Bulletin], 2012, vol. 2, pp. 312–315. (In Russ.)

Chernyavskaya A.P. *Stanovleniye partnerskoy pozitsii pedagoga: dis. ... d-ra ped. nauk.* [Formation of a teacher's partner position: DSc. thesis]. Yaroslavl, 2007, 450 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 05.10.2021; одобрена после рецензирования 09.11.2021; принята к публикации 10.11.2021.*

*The article was submitted 05.10.2021; approved after reviewing 09.11.2021; accepted for publication 10.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 284–291. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 284–291.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-284-291>

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КУРСЕ ESP В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

**Николаева Елена Валентиновна**, кандидат культурологии, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия, [elena\\_nika@bk.ru](mailto:elena_nika@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9248-7650>

**Зотов Владимир Владимирович**, кандидат экономических наук, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия, [vvzotov777@yandex.ru](mailto:vvzotov777@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6590-919X>

**Попел Алексей Евгеньевич**, кандидат культурологии, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия, [popel\\_a\\_e@mail.ru](mailto:popel_a_e@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9944-6800>

**Аннотация.** Кардинальное изменение технологического уклада и социально-экономической парадигмы во всем мире делает чрезвычайно актуальными исследования, связанные с проблемами профессионального самоопределения молодого поколения. В условиях экономической и культурной глобализации значимым компонентом профессиональной компетенции выпускников вузов становится умение реализовать свои профессиональные навыки и представлять разработанные проекты в англоязычном медиапространстве. В рамках данной статьи выявляются методологические возможности проектной деятельности в курсе ESP в качестве педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения обучающихся в нелингвистическом вузе. Определены принципы и способы использования специализированных интернет-ресурсов для разработки студентами учебных проектов на английском языке, содействующих профессиональному самоопределению обучающихся и их социальной адаптации в международном профессиональном сообществе. Предложена авторская классификация практико-ориентированных проектов, которые могут быть реализованы в курсе ESP: информационные (реферативно-обзорные), аналитические (исторические, социокультурные, кросс-культурные и т. п. исследовательские проекты) и творческие (создание авторского контента – дизайна, модели, технологического решения и т. д.). Делается вывод, что проектная деятельность в курсе ESP, результаты которой могут быть включены в профессиональное портфолио, является значимым элементом социально-профессионального самоопределения студентов нелингвистического вуза.

**Ключевые слова:** социально-профессиональное самоопределение, проектная деятельность, профессионально-ориентированное обучение английскому языку, английский для специальных целей, специализированные интернет-ресурсы.

**Для цитирования:** Николаева Е.В., Зотов В.В., Попел А.Е. Проектная деятельность в курсе ESP в контексте социально-профессионального самоопределения студентов нелингвистического вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 284–291. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-284-291>

Research Article

## PROJECT ACTIVITIES IN THE ESP COURSE IN THE CONTEXT OF STUDENTS' SOCIO-PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

**Elena V. Nikolaeva**, Candidate of Culturology, The Kosygin State University of Russia, Moscow Russia, [elena\\_nika@bk.ru](mailto:elena_nika@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9248-7650>

**Vladimir V. Zotov**, Candidate of Economic Sciences, Kosygin State University of Russia, Moscow, Russia, [vvzotov777@yandex.ru](mailto:vvzotov777@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6590-919X>

**Aleksey Ye. Popel**, Candidate of Culturology, The Kosygin State University of Russia, [popel\\_a\\_e@mail.ru](mailto:popel_a_e@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9944-6800>

**Abstract.** The cardinal change of the technological and socio-economic paradigm all around the world makes investigations related to the problems of professional self-determination of the younger generation extremely topical. In the conditions of economic and cultural globalisation, an important component of the professional competence of university graduates is the ability

to realise their professional skills and present developed projects in the English-language media space. The article reveals methodological possibilities of the project activity in the ESP course as a pedagogic support for the socio-professional self-determination of students in a non-linguistic university. It determines principles and methods of using specialised Internet resources for developing educational projects in English that contribute to students' professional self-determination and their social adaptation in the international professional community. The authors suggest a typological classification of practice-oriented projects that can be implemented in the ESP course – informational (abstract-review), analytical (historical, socio-cultural, cross-cultural and other research projects) and creative (creation of an original content – design, models, technological solutions, etc.). It is concluded that the project activity in the ESP course, the results of which can be included in the professional portfolio, is a significant element of socio-professional self-determination of students of a non-linguistic university.

**Keywords:** social and professional self-determination, project activities, professionally oriented teaching of English language, English for specific purposes, specialised Internet resources.

**For citation:** Nikolaeva E.V., Zotov V.V., Popel A.Ye. Project activities in the ESP course in the context of students' socio-professional self-determination at a non-linguistic university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 284–291. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-284-291>

Происходящее в настоящее время кардинальное изменение глобального технологического уклада и социально-экономической парадигмы во всем мире делает чрезвычайно актуальными исследования, связанные с проблемами профессионального самоопределения молодого поколения. В современных условиях высшей школы помимо инновационных образовательных программ требуется эффективная организация педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения обучающихся [Белова; Сергеев], которое сегодня не может происходить без учета запросов общества и бизнеса [Чистякова, Родичев, Манухина: 57–65]. Формы и форматы высшего профессионального образования все в большей степени обусловлены взаимодействием государственных и общественных организаций, социальным партнерством вузов и работодателей [Гвоздева, Чаплыгина; Кривых, Игишев; Тяпугина]. Соответственно, процесс управления социально-профессиональным самоопределением обучающихся основан на использовании механизмов вертикальной и горизонтальной интеграции образования, включающего сетевое сотрудничество, социальное партнерство и межведомственное взаимодействие [Сергеев: 110]. Социально-профессиональное самоопределение в этом контексте рассматривается «как условие формирования профессионально важных качеств и успешного овладения деятельностью, а также как процесс, во многом обеспечивающий успешность социальной адаптации и профессионализации» [Иванова: 30].

В сфере специализированного образования на первый план выходят так называемые «soft skills», т. е. навыки социализации, делового общения и публичных дискуссий в профессиональной среде, умения творчески мыслить и решать нестандартные задачи и т. д. Кроме того, тенденции экономической и культурной глобализации делают значимым компонентом профессиональной компетенции выпуск-

ников вузов умение реализовать свои профессиональные навыки в англоязычном медиапространстве, осуществлять профессиональную коммуникацию в глобальной информационной среде посредством самых разных цифровых ресурсов. Фактически иноязычная компетенция в области деловой коммуникации входит в число существенных требований к специалистам во всех ведущих секторах профессиональной деятельности, включая производство, бизнес и научные исследования.

В рамках заявленной проблематики в настоящей работе применялись такие методы исследования, как системный и качественный контент-анализ, а также методологический инструментальный функционального и деятельностного подходов в социальной педагогике, педагогической психологии и социолингвистике.

Теоретическим основанием исследования послужили работы специалистов в области теории и практики проектной деятельности (У.Х. Килпатрик, Дж. Дьюи, М. Gibbes, R.A. Stewart, Е.С. Полат, И.А. Зимняя, Е.А. Рожнова, О.А. Фролова и др.) и социально-профессионального самоопределения обучающихся (J. Reeve, С. Pugh, R.M. Ryan, А.А. Журкина, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, И.С. Сергеев, С.Н. Чистякова и др.).

Методологическая, психологическая и кураторская поддержка студентов университетов в мотивированном выборе профессиональной направленности [Чистякова: 7–14], построении личностно ориентированной «дорожной карты» (определение целей, способов и путей самореализации в профессиональном сообществе и в социуме) является одним из ключевых компонентов индивидуальных образовательных траекторий [Чердниченко: 286–338, 360–397, 480–507]. Исходя из этого, необходимы образовательные технологии, содействующие выбору студентами тех направлений специализации, которые отвечают их субъективным предпочтениям, индивидуальным способностям

и объективным возможностям самореализации в конкретной профессиональной области в современных социально-экономических условиях. Разработка соответствующих образовательных траекторий должна распространяться не только на программы специальных дисциплин из профессионального блока, но и всех предметов, входящих в общий курс подготовки по каждому направлению, в том числе английского языка для специальных целей (ESP) [Николаева: 126–133].

Одним из самых важных аспектов в современной практике профессионально ориентированного обучения иностранному языку по специальности является формирование навыков проектной деятельности в выбранной профессиональной области. Теоретические основы проектной деятельности в обучении были заложены Уильямом Килпатриком [Kilpatrick: 3–17] и Джоном Дьюи [Dewey] в начале XX века; в наши дни методология проектной деятельности разрабатывается с учетом современных реалий ([Николаева; Полат; Пряжников; Stewart] и др.). Ключевым положением метода проектов и тогда, и теперь является опора на внутреннюю мотивацию обучающихся. В наши дни практика применения метода проектов широко распространена в сфере высшего профессионального образования ([Рожнова, Симакова; Фролова, Лопатинская, Рубанникова; Gibbes, Carson; Stewart]).

В профессионально ориентированном обучении наиболее значимыми характеристиками метода проекта являются личностно ориентированный подход к решению задачи; активное участие обучающихся в выборе всех компонентов проекта: от темы и проблемной области до способов поиска и систематизации информации, от алгоритма решения до формы презентации конечного результата. Более того, проект перестает быть просто учебным заданием, а начинает выступать как пространство творческой самореализации и профессиональной коммуникации. При этом проектный метод в максимальной степени отвечает сущности профессионального самоопределения «как поиска и нахождения личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождения смысла в самом процессе самоопределения» [Пряжников: 10].

Развитие цифровых технологий и форматов e-learning превратило выполнение творческих проектов на английском языке с помощью использования специализированных англоязычных интернет-ресурсов в интересную и полезную, часто междисциплинарную, практику. Современная электронная среда, включающая в себя самые разные образовательные и профессиональные платформы, без проблем обеспечивает дистанционную одностороннюю (поиск и последующий анализ информации) и двусторон-

нюю (деловые и научные контакты в международном сообществе) профессиональную коммуникацию.

При обучении иностранному языку в нелингвистическом вузе интерактивные интернет-проекты дают возможность создать более эффективный курс профессионально-ориентированного обучения английскому языку, по существу, полноценный курс ESP (курс английского языка для специальных целей). Интерактивные интернет-проекты способствуют актуализации межпредметных связей в программе академического образования, реализации принципа междисциплинарности в процессе приобретения знаний по специальности, активизации самостоятельной познавательной, аналитической и творческой деятельности, сознательной вовлеченности обучающихся в проект [Николаева: 129], который в большинстве случаев рассматривается участниками как способ социально-профессиональной самореализации, в том числе для создания профессионального портфолио. Кроме того, опыт работы над такого рода проектами открывает широкие возможности профессиональной коммуникации с будущими иностранными коллегами и партнерами, интеграции в международное профессиональное сообщество.

Основываясь на собственном многолетнем опыте преподавания иностранного языка в профессиональной сфере, мы предлагаем для практико-ориентированных проектов, которые могут быть реализованы в курсе ESP, следующую типологическую классификацию: *информационные, аналитические и творческие*. Целью информационных проектов является поиск, сбор и систематизация информации на английском языке по соответствующей тематике и составление реферативного обзора полученных данных. Информационные проекты могут выступать в качестве самодостаточного варианта проектной деятельности, однако во многих случаях они представляют собой первый этап более сложного аналитического или творческого проекта, который, в свою очередь, нередко ложится в основу выпускной квалификационной работы и/или последующего диссертационного исследования. К аналитическим проектам относятся исследовательские проекты, посвященные диахроническому, синхроническому или компаративному анализу некоторого социокультурного или технологического явления, или артефакта с исторических, социально-экономических, кросс-культурных и других позиций. Творческий проект заключается в создании авторского контента самого разного рода: научного эссе, модели художественного или технического объекта, технологической операции и т. д. – на основании предварительной информационно-аналитической проработки проблемы и включает в себя теоретическое и практическое обоснование предложенного решения на английском языке.

Все типы описанных выше проектов успешно используются авторами в практике преподавания курсов «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов бакалавриата и магистратуры всех направлений подготовки в Российском государственном университете им. А.Н. Косыгина. Включению в учебный процесс проектной деятельности, основанной на интерактивной интернет-коммуникации, предшествовала большая работа по поиску, систематизации и качественному контент-анализу интернет-ресурсов англоязычного сегмента, относящихся к дизайну, технологиям производства и медийному сопровождению в индустрии моды и подходящих по своему содержательному наполнению в качестве основы для информационных, аналитических и творческих проектов. В результате была создана постоянно обновляемая информационная база, включающая в себя сайты историко-художественных музеев (таких как The Victoria & Albert Museum; The British Museum, The Textile Museum of Canada и др.) и их страницы на фото/видео хостингах (Instagram; YouTube), сайты художественных фондов (The Royal Collection Trust и т. п.), официальные сайты известных Домов моды и персональные сайты знаменитых кутюрье (Burberry; Alexander McQueen и др.), сайты научно-исследовательских академических учреждений (British Textile Technology Group; Herberger Institute for Design and the Arts и др.), англоязычные сайты профессиональных ассоциаций (the Textile Society of America и т. п.) и производственных компаний (Flamant; 3Form и др.), англоязычные электронные версии специализированных журналов (Vogue, Interior Design Magazine и др.), сайты профессиональных конференций и конкурсов (Dexigner; «Make a .tv Commercial» Contest и т. п.).

Ниже приводится краткое описание авторских методологических наработок по интегрированию проектной деятельности в курс ESP с учетом особенностей проектной деятельности для разных этапов и типов проектов в соответствии с задачами профессионально ориентированного обучения английскому языку и уровня подготовки обучающихся. Предварительный этап проектной деятельности любого типа в курсе ESP включает в себя проработку профессионального тезауруса, в том числе принятых в технической документации сокращений профессиональных терминов, а также знакомство с лингвокультурными особенностями иноязычной профессиональной картины мира. Это дает возможность студентам получить более разностороннее понимание будущей профессии, увидеть ее в другом кросс-культурном ракурсе, определить наиболее интересные направления для профессиональной самореализации.

Эффективным инструментом практического освоения профессиональной лингвоконцептосферы могут служить специализированные сайты, та-

кие как сайты профессиональных сообществ, тематических электронных журналов соответствующей профессиональной направленности, научно-исследовательских учреждений и университетов, коммерческих кампаний – производителей и дистрибьюторов. Кроме того, информацию о новейших технологиях и материалах (и, что особенно важно, их названия на английском языке) содержат сайты многих коммерческих производственных и торговых компаний. Такие ресурсы содействуют повышению профессиональной компетентности будущего специалиста, который в процессе обучения английскому языку одновременно приобретает знания о передовых технологиях и материалах, а также о современных тенденциях и событиях в своей области. Специальные разделы сайтов типа New Products, Innovation, Projects, Case Studies наряду с расширением профессионального кругозора могут служить и в качестве стартовой точки для собственного творческого проекта обучающегося.

Дополнительную вовлеченность в работу над конкретным проектом придает просмотр видеосюжетов с аудиосопровождением (практически любой разветвленный сайт имеет раздел Video). Обычно видеосюжеты представляют собой репортажи о важных событиях в профессиональной области, интервью со специалистами об их текущих проектах, демонстрационные или обучающие ролики, посвященные теоретическим или практическим аспектам специальности. При этом студенты невысоких уровней языковой подготовки могут выбирать сюжеты с русскими/английскими субтитрами, что позволит усвоить ключевые англоязычные лексемы по данной тематике и запомнить их перевод. Результатом работы с аудиоматериалом может быть или письменное резюме (informative summary), или краткая описательная аннотация (descriptive abstract), выполненные студентами на английском/русском языке. Этот материал также ложится в основу информационного проекта или вводной части аналитического/творческого проекта.

Особое место в процессе педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся занимают разного рода интерактивные «игры», построенные на основе контента сайтов торговых компаний, включение которых в учебный курс позволяет одновременно решать частные образовательные задачи и повышать степень мотивированности студентов к развитию плюрилингвизма в конкретной профессиональной лингвоконцептосфере. Информация с сайтов компаний и профессиональных ассоциаций становится исходным пунктом для практики деловой коммуникации на английском языке: составление письма-запроса, письма-заказа и т. п. на основе реального ассортимента и конкретных цен.



Эта составляющая учебного информационного проекта дает студенту представление о возможных направлениях специализации в рамках его будущей профессии, а также знакомит с азами профессионального общения в полиязыковой среде.

Важным фактором в профессиональном самоопределении обучающихся является интерактивность языковой коммуникации в профессиональной сфере, умение подготовить эффективную презентацию своей работы и вести публичные дискуссии на профессиональные темы. Один из наиболее простых вариантов языкового тренинга в области профессиональной коммуникации в процессе работы над проектом реализуется посредством общения на англоязычных форумах, в блогах, на страницах социальных сетей и на сайтах профессиональных ассоциаций, специализированных музеев, производственных компаний и т. д. Так, например, можно оставить комментарий на английском языке (project feedback), обсудить предложенный вопрос или задать свой, проголосовать в поддержку понравившегося проекта, предложенного на конкурс, проводимый на сайте. Более того, профессиональные компании нередко предлагают посетителям сайта изучить представленные проекты и создать собственный, используя программные инструменты данного интернет-ресурса.

В ряде случаев возможно реальное участие с собственным проектом в творческом конкурсе в области дизайна, рекламы, эко-технологий и т. д. Некоторые интернет-ресурсы дают возможность создания интерактивного графического проекта, например, двух- или трехмерной внутренней планировки помещения и его наполнения, макета технического устройства и т. д. Все ресурсы этого типа дают возможность сохранить и переслать по электронной почте созданные проекты в формате jpg, а некоторые – даже разместить на самом сайте, открывая тем самым возможность социальной коммуникации. В этом случае студент-участник осуществляет полный цикл профессиональной интернет-коммуникации на английском языке (от заполнения анкеты со своими персональными данными до описания представляемого проекта), тем самым «примеряя» на себя социальную роль соискателя в отношениях «работодатель/заказчик – наемный работник».

Заключительный этап учебного проекта любого типа – защита проекта, моделирующая ситуацию представления выполненного тестового задания на собеседовании при приеме на вакантную должность. В качестве итоговой работы студент представляет свой собственный проект (на электронном или бумажном носителе) с презентацией PowerPoint, содержащей описание и обоснование на английском языке на основании информации и знаний в данной профессиональной области, полученных в процес-

се подготовки проекта с использованием описанных выше специализированных интернет-ресурсов.

В случае невысокого уровня английского языка у студента допустимо выступление-монолог на английском языке с демонстрацией презентации, однако в большинстве случаев защита проекта представляет собой групповую дискуссию по проблематике выполненного проекта. Кроме того, развитие навыков спонтанной речи в стандартной ситуации профессионального общения возможно посредством деловой игры с воображаемым партнером: разыгрывание диалога между «менеджером», демонстрирующим клиенту продукцию компании, и «потенциальным покупателем»; между «разработчиком» и «экспертом» и т. п.

На многих специализированных сайтах часто размещается информация о вакансиях в данной области, которая служит основой для составления студентами условного (а в некоторых случаях реального) сопроводительного письма к резюме (cover letter) и англоязычной экспликации собственного портфолио, включая выполненный аналитический или творческий проект. Такая постпроектная работа, даже в формате деловой игры, как репетиция будущей социально-профессиональной коммуникации выводит обучающихся на новый уровень осознанного выбора будущей профессиональной направленности, содействует выработке навыков социализации в профессиональном сообществе, в том числе как представителя российской науки, производства или бизнеса в международных профессиональных институтах.

### Выводы

Разработка действенных методов управления социально-профессиональным самоопределением студентов в условиях радикальных социально-экономических и технологических изменений имеет чрезвычайно важное значение для современной высшей школы. Эффективное педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения обучающихся может, как показывает наш опыт, успешно осуществляться посредством интегрирования проектной деятельности в курс ESP (английского языка для специальных целей). Описанные в данном исследовании форматы интерактивных интернет-проектов в курсе ESP доказали свою эффективность как в плане совершенствования образовательного процесса, так и, что не менее важно, для стимулирования социально-профессионального самоопределения обучающихся в лингвистических вузах.

В отличие от других курсов по практике иностранного языка, преподаваемых в лингвистическом вузе, в курсе ESP информационные, аналитические и творческие проекты являются не просто учебными заданиями, но представляют собой эффективный мотивационный инструмент социально-профессионального самоопределения обучающихся, поскольку результаты

такой проектной деятельности могут быть включены студентами в свое профессиональное портфолио, наличие которого имеет большое значение на начальном этапе профессиональной деятельности выпускников вузов при трудоустройстве на их первое место работы.

Кроме того, предложенные принципы и способы использования специализированных интернет-ресурсов для создания студентами информационных, аналитических и творческих проектов на английском языке содействуют профессиональному самоопределению обучающихся и их социальной адаптации в международном профессиональном сообществе.

В перспективе данные методологические исследования по вопросам проектной деятельности в рамках курса ESP будут положены в основу учебно-методического пособия по обучению студентов английскому языку в профессиональной сфере, а также могут быть использованы в междисциплинарных образовательных программах для повышения мотивации обучающихся к осознанному социально-профессиональному самоопределению.

### Список литературы

*Белова С.Н., Чаплыгина А.В.* Анализ современных подходов к проблеме профессионального самоопределения обучающихся в мировом образовательном пространстве // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 1 (45). URL: <https://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/050-023.pdf> (дата обращения: 12.09.2021).

*Гвоздева А.В., Чаплыгина А.В.* Теоретико-методологические основы формирования профессионального самоопределения обучающихся в условиях образовательного кластера «школа-вуз-предприятие» // Вестник Московского ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2019. № 2. С. 103–111.

*Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.; Воронеж, 2010. 448 с.

*Иванова Н.Л.* Самоопределение личности в бизнесе: проблемы и модели исследования // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8, № 2. С. 28–39.

*Килпатрик У.Х.* Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Ленинград, 1925. 43 с.

*Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996. 512 с.

*Кривых С.В., Игишев В.Г.* Формы социального партнерства вузов и работодателей // Социальное партнерство как фактор развития сетевого взаимодействия учреждений образования в условиях подготовки компетентных рабочих кадров и специалистов. Тюмень, 2010. С. 23–29.

*Николаева Е.В.* Творческий учебный проект в условиях дистанционного профессионально-ориенти-

рованного обучения иностранному языку // Дизайн и технологии. 2020. № 77 (119). С. 126–133.

*Полат Е.С.* Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2010. С. 193–200.

*Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика. М., 2008. 320 с.

*Рожнова Е.А., Симакова С.М.* Использование метода проектов в интерактивном обучении студентов иностранному языку в техническом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2018. № 1 (37). С. 141–146.

*Сергеев И.С.* Система организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикально интегрированного непрерывного образования: дис. ... докт. пед. наук. М., 2017. 440 с.

*Скворцов А.Е., Будкина Л.В., Воронцова Л.И., Комиссарова Н.Н.* Организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования // Профессиональная ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии. М., 2013. Ч. 1. С. 29–39.

*Тяпугина И.В.* Социально-профессиональное самоопределение обучающихся: опыт региональных практик // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 335–339.

*Фролова О.А., Лопатинская В.В., Рубанникова И.А.* Проектная технология обучения как способ формирования иноязычной профессиональной компетенции // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/69PDMN120.pdf> (дата обращения: 08.09.2021).

*Чередниченко Г.А.* Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М., 2014. 560 с.

*Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Манухина С.Ю.* Теория и практика психолого-педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения молодежи. М., 2011. 142 с.

*Чистякова С.Н.* Системная организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях социально-экономических перемен // Казанский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 7–14.

*Dewey J.* Democracy and Education. 2015. URL: <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> (access date: 08.09.2021).

*Gibbes M., Carson L.* Project-based language learning: An activity theory analysis. Innovation in Language Learning and Teaching, 2014, vol. 8, pp. 171–189.

Reeve J.A. Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. Handbook of Research on Student Engagement. Springer, 2012, pp. 149–172.

Stewart R.A. Investigating the link between self-directed learning readiness and project-based learning outcomes: The case of international Masters students in an engineering management course. European Journal of Engineering Education, 2007, vol. 32, pp. 453–465.

Pugh C. Self-determination: Motivation profiles of bachelor's degree-seeking students at an online, for-profit university. Online Learning, 2019, vol. 23 (1), pp. 111–131.

Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 2000, vol. 55 (1), pp. 68–78.

Zhurkina A.Ya., Sergushin E.G., Sergushina O.V. Theoretical aspects of formation of socio-professional self-determination of learners at education establishments. Integraciã Obrazovaniã, 2016, vol. 20 (1), pp. 29–36.

#### References

Belova S.N., Chaplygina A.V. *Analiz sovremennykh podkhodov k probleme professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya v mirovom obrazovatel'nom prostranstve* [The analysis of modern approaches to the problem of students' professional self-determination in the global educational space]. *Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University], 2018, vol. 1/45. URL: <https://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/050-023.pdf> (access date: 18.09.2021). (In Russ.)

Gvozdeva A.V., Chaplygina A.V. *Teoretiko-metodologicheskiye osnovy formirovaniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya v usloviyakh obrazovatel'nogo klastera «shkola-vuz-predpriyatiye»* [Theoretical and methodological foundations of the formation of students' professional self-determination in the conditions of the educational cluster “school-university-enterprise”]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20, Pedagogicheskoye obrazovaniye* [Bulletin of Moscow University. Ser. 20, Pedagogical education], 2019, vol. 2, pp. 103–111. (In Russ.)

Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow, 2010, 448 p. (In Russ.)

Ivanova N.L. *Samoopredeleniye lichnosti v biznese: problemy i modeli issledovaniya* [Personal self-determination in business: problems and research models]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2011, vol. 8/2, pp. 28–39. (In Russ.)

Kilpatrick W.H. *The Project Method*. New York, Teachers College. Columbia University, 1929, 18 p.

Klimov Ye.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Rostov-na-Donu, 1996, 512 p. (In Russ.)

Krivykh S.V., Igishev V.G. *Formy sotsial'nogo partnerstva vuzov i rabotodateley* [The forms of social partnership of universities and employers]. *Sotsial'noye partnerstvo kak faktor razvitiya setevogo vzaimodeystviya uchrezhdeniy obrazovaniya v usloviyakh podgotovki kompetentnykh rabochikh kadrov i spetsialistov: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Social partnership as a factor in the development of network interaction of educational institutions in the conditions of training competent workers and specialists: The scientific and practical conference proceedings]. Tyumen', 2010, pp. 23–29. (In Russ.)

Nikolaeva E.V. *Tvorcheskiy uchebnyy proekt v usloviyakh distancionnogo professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku* [Creative educational project in the conditions of distance professionally oriented teaching of a foreign language]. *Disain i tekhnologii* [Design and Technology], 2020, vol. 77/119, pp. 126–133. (In Russ.)

Polat Ye.S. *Metod proyektov: istoriya i teoriya voprosa* [Project method: history and theory of the issue]. *Sovremennyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [Modern pedagogical and information technologies in the educational system]. Moscow, 2010, pp. 193–200. (In Russ.)

Pryazhnikov N.S. *Professional'noye samoopredeleniye: teoriya i praktika* [Professional self-determination: theory and practice]. Moscow, 2008, 320 p. (In Russ.)

Rozhnova Ye.A., Simakova S.M. *Ispol'zovaniye metoda proyektov v interaktivnom obuchenii studentov inostrannomu yazyku v tekhnicheskoye vuz* [The use of the project method in the interactive foreign language teaching to students at a technical university]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki* [Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences], 2018, vol. 1/37, pp. 141–146. (In Russ.)

Sergeyev I.S. *Sistema organizatsionno-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya v usloviyakh vertikal'no integrirovannogo nepreryvnogo obrazovaniya: dis. ... dokt. ped. nauk.* [The system of organizational and pedagogical support to students' professional self-determination in the conditions of vertically integrated continuing education: Pedagogical Sciences Doctoral Dissertation]. Moscow, 2017, 440 p. (In Russ.)

Skvortsov A.Ye., Budkina L.V., Vorontsova L.I., Komissarova N.N. *Organizatsionno-pedagogicheskoye soprovozhdeniye professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya v usloviyakh nepreryvnosti obrazovaniya* [The organizational and pedagogical support

to students' professional self-determination in the continuous education conditions]. *Professional'naya oriyentatsiya v sovremennoy Rossii: zadachi, sodержaniye, tekhnologii. Materialy Vserossiyskogo soveshchaniya*. [The professional orientation in modern Russia: tasks, content, technologies. The All-Russia Meeting Proceedings]. Moscow, 2013, part 1, pp. 29–39. (In Russ.)

Тяпугина И.В. *Sotsial'no-professional'noye samoopredeleniye obuchayushchikhsya: opyt regional'nykh praktik* [Students' socio-professional self-determination: the regional practices experience]. *Uchenyye zapiski Orel'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki* [Scientific notes of Orel State University. Ser.: Humanities and Social Sciences], 2017, vol. 3/76, pp. 335–339. (In Russ.)

Фролова О.А., Лопатинская В.В., Рубаникова И.А. *Proyektnaya tekhnologiya obucheniya kak sposob formirovaniya inoyazychnoy professional'noy kompetentsii* [Project-based learning technology as a way of forming foreign-language professional competence]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2020, vol. 8/1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/69PDMN120.pdf> (access date: 18.09.2021). (In Russ.)

Чередниченко Г.А. *Obrazovatel'nye i professional'nye trayektorii rossiyskoy molodezhi (na materia-*

*lakh sotsiologicheskikh issledovaniy)* [Educational and professional trajectories of the Russian youths (on the materials of the sociological research)]. Moscow, 2014, 560 p. (In Russ.)

Чистякова С.Н. *Sistemnaya organizatsiya pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya v usloviyakh sotsial'no-ekonomicheskikh peremen* [Systematic organization of pedagogical support of students' professional self-determination in the conditions of socio-economic changes]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2017, vol. 1, pp. 7–14. (In Russ.)

Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Манухина С.Ю. *Teoriya i praktika psikhologo-pedagogicheskoy podderzhki sotsial'no-professional'nogo samoopredeleniya molodezhi* [The theory and practice of psychological and pedagogical support of socio-professional self-determination of the youths]. Moscow, 2011, 142 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 01.10.2021; одобрена после рецензирования 14.10.2021; принята к публикации 16.10.2021.*

*The article was submitted 01.10.2021; approved after reviewing 14.10.2021; accepted for publication 16.10.2021.*

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 292–298. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 292–298. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371:377

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-292-298>

## ОСОБЕННОСТИ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ НА БАЗЕ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Артемьева Любовь Николаевна**, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [knlnik@mail.ru](mailto:knlnik@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4542-5470>

**Мухамедьярова Наталья Андреевна**, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [fominan.a@mail.ru](mailto:fominan.a@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9768-2164>

**Аннотация.** Одним из ключевых ориентиров развития системы образования является качественная подготовка педагогов. В настоящее время идет поиск наиболее эффективных путей непрерывного педагогического образования, в котором допрофессиональная педагогическая подготовка школьников является важным этапом. Целью статьи является выявление особенностей допрофессиональной педагогической подготовки (ДПП) на базе организаций высшего образования на основе анализа передового педагогического опыта. Основу исследования составили материалы мониторинга, проведенного в 87 регионах России, по организации допрофессиональной педагогической подготовки, а также нормативные документы образовательных организаций, регулирующие эту деятельность. По результатам обобщения опыта авторы представляют целевые ориентиры организаций высшего образования, занимающихся данной проблемой. Практический интерес имеют описание форм и методов организации педагогических классов на базе вузов. Выявленные особенности позволяют использовать различные форматы включения вузов в процесс допрофессиональной педагогической подготовки школьников. В работе выделены наиболее перспективные модели организации работы со школьниками: Педагогический предвузовский и Сетевой педагогический класс. Статья имеет научную и практическую значимость для руководителей и педагогических коллективов образовательных организаций, занимающихся разработкой содержания допрофессиональной педагогической подготовки школьников, механизмов и организационно-педагогических условий организации этой деятельности.

**Ключевые слова:** допрофессиональная педагогическая подготовка, педагогический класс, обобщение опыта, педагогические вузы, непрерывное педагогическое образование, педагогическая профессия, модели педагогических классов.

**Благодарности.** Работа выполнена в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического образования» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1.БВ09АА00006).

**Для цитирования:** Артемьева Л.Н., Мухамедьярова Н.А. Особенности допрофессиональной педагогической подготовки школьников на базе организаций высшего образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 292–298. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-292-298>

Research Article

## FEATURES OF PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGIC TRAINING OF SCHOOLCHILDREN ON THE BASIS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**Lyubov N. Artemieva**, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, [knlnik@mail.ru](mailto:knlnik@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4542-5470>

**Natalya A. Mukhamedyarova**, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Russia, [fominan.a@mail.ru](mailto:fominan.a@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9768-2164>

**Abstract.** One of the key benchmarks in the development of the education system is the high-quality training of pedagogues. Currently, there is a search for the most effective ways of continuous pedagogic education, in which pre-professional pedagogic training of schoolchildren is an important stage. The article examines the problem of pre-professional pedagogic

training of schoolchildren, it analyses the features of its solution in the conditions of higher education. The study was based on monitoring materials received from the constituent entities of the Russian Federation on the problem of pre-professional pedagogic training, as well as regulatory documents of educational organisations that regulate this activity. Based on the results of the generalisation of experience, the authors present the target guidelines of educational institutions dealing with this problem. Description of the forms and methods of organising pedagogic classes on the basis of universities are of practical interest. The revealed features make it possible to use various formats for including higher education in solving the problem of pre-professional pedagogic training of pupils. The paper highlights the most promising models of organising work with schoolchildren – the model “Pedagogic pre-university” and the model “Networked pedagogic class”. The article is of scientific and practical importance for headmasters and teaching staff of educational organisations involved in the development of the content of pre-professional pedagogic training of schoolchildren, mechanisms and organisational and pedagogic conditions for organising this activity.

**Keywords:** pre-professional pedagogic training, pedagogic class, generalisation of experience, pedagogic universities, continuing pedagogic education, pedagogic profession, models of pedagogic classes.

**Acknowledgments.** The work was carried out within the framework of the State Assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00077-21-02 to carry out scientific research on the topic “Pre-professional pedagogic training of pupils in the system of continuous pedagogic education” (registry entry No. 730000F.99.1. BV09AA00006).

**For citation:** Artemyeva L.N., Mukhamedyarova N.A. Features of pre-professional pedagogic training of schoolchildren on the basis of higher education institutions. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2021, vol. 27, № 4, pp. 292–298. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-292-298>

## Введение

Одним из векторов реформирования современного педагогического образования как фактора социального развития является стремление придать ему черты непрерывности, отражающие новые реалии современного общества. В решении проблемы непрерывной подготовки педагогических кадров особую значимость приобретает допрофессиональное педагогическое образование школьников, поскольку, начиная работу именно со школьниками, есть возможность создать благоприятные условия для ориентации выпускников системы общего образования на социально-педагогические профессии, способствовать поднятию престижа педагогической профессии среди молодежи [Байбородова: 93–99].

Проблема допрофессиональной педагогической подготовки школьников является предметом изучения многих ученых и практиков. Они стараются рассматривать и решать ее с разных позиций и ракурсов: психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения обучающихся (Б.Г. Ананьев, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.Э. Попович, Н.С. Пряжников, Г.В. Резапкина, А.П. Чернявская, С.Н. Чистякова), организация и содержание деятельности педагогических классов (Н.П. Волкова, Л.Ф. Воскресенская, С.А. Воронина, Г.А. Горлова, А.С. Родионов, И.В. Шеханина); особенности самоопределения старшеклассников в процессе выбора педагогической профессии (Э.В. Балакирева, Л.Н. Разинкова, Е.И. Родионов, Е.П. Шабалина); концептуально-методологические основы, модели и условия допрофессиональной педагогической подготовки школьников (Г.В. Ахметжанова, Л.В. Байбородова, И.В. Гравова, Э.Ф. Зеер, Р.Ф. Проскурина, В.И. Ревякина, И.О. Семенова, В.Б. Успенский, А.К. Шленев).

Теоретический анализ исследуемой проблемы показал, что большинство авторов разделяют такие исходные идеи допрофессиональной педагогической подготовки, как: процесс педагогизации общественных отношений; гуманитарный характер психолого-педагогических знаний, которые актуальны и имеют ценность для представителей любой профессии; педагогическое просвещение и профессиональная ориентация, которые позволяют актуализировать многие процессы, происходящие в образовательных организациях, особенно – гуманизацию отношений, персонализацию образовательной среды, саморазвитие, самопознание и самореализацию личности; подготовка компетентных педагогов, которая осуществляется не только профессиональными учебными заведениями, но и начинается в период школьного ученичества, – также актуальны и востребованы в современных условиях [Чернявская, Байбородова: 5; Успенский: 6–9].

## Организация исследования

С целью выявления особенностей допрофессиональной педагогической подготовки на базе вузов нами был проведен анализ и обобщение передового педагогического опыта.

Анализ опыта организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников, проведенный на основе материалов, предоставленных всеми регионами Российской Федерации, с учетом данных анкеты мониторинга, организованного Министерством просвещения РФ, выявил, что в целом в России программы допрофессиональной педагогической подготовки реализуются в следующих формах [Чернявская, Артемьева: 2]:

– педагогический (психолого-педагогический) класс на базе одной общеобразовательной органи-

зации – в рамках основной или дополнительной образовательной программы;

- «сетевой» или «распределенный» педагогический (психолого-педагогический) класс на базе нескольких образовательных организаций – в рамках основной идеи дополнительной образовательной программы;

- онлайн-педагогический (психолого-педагогический) класс;

- реализация программ дополнительного образования детей, направленных на допрофессиональную педагогическую подготовку, в рамках одной или нескольких образовательных организаций.

Проведенный анализ опыта организации работы педагогических и психолого-педагогических классов и групп показал разнообразие форм, содержания и методов реализации допрофессиональной педагогической подготовки. Целевыми ориентирами представленных практик являются: ориентация на педагогические профессии, развитие ценностно-смысловой сферы обучающихся в педагогических классах, профессиональная ориентация обучающихся, формирование широкого круга компетенций и образовательных результатов.

Одним из перспективных вариантов организации допрофессиональной педагогической подготовки на сегодняшний день является использование возможностей образовательных организаций высшего образования.

Исходя из цели исследования, для нас представляет интерес выявление основных ориентиров и особенностей организации ДПП на базе организаций высшего образования, а также рассмотрение наиболее эффективных моделей подготовки.

Многие педагогические вузы сталкиваются с ситуацией, когда значительная часть студентов не планируют связывать свою будущую профессиональную деятельность с образованием, другие – становятся случайными студентами в данной сфере профессионального образования из-за того, что плохо представляют деятельность педагога [Мандаева: 154]. Поэтому допрофессиональная педагогическая подготовка на базе вуза – важный этап непрерывного педагогического образования [Непрерывное педагогическое: 36].

Главной особенностью ДПП на базе вузов является тот факт, что университеты – это многоуровневые образовательные комплексы непрерывного педагогического образования, где осуществляется не только систематическая педагогическая подготовка на разных уровнях образования (от университетских профильных классов до аспирантуры), но и происходит постоянное обновление форм и методов данной подготовки в соответствии с возникающими запросами регионов [Гущина: 7–10]. Перед вузами стоит задача выстраивания единой системы подготовки учителей,

начиная с профильных классов в школе, создания благоприятных условий для ориентации выпускников системы общего образования на социально-педагогические профессии [Мухамедьярова: 33].

В связи с этим целевые ориентиры организации ДПП в условиях высшего образования связаны с:

- удовлетворением образовательных потребностей обучающихся, организацией профессиональной ориентации старшеклассников;

- психолого-педагогическим просвещением, формированием интереса к педагогической профессии;

- развитием творческой активности старшеклассников, привлечением школьников к научно-исследовательской деятельности;

- знакомством учащихся школ с условиями обучения в вузе;

- повышением качества отбора абитуриентов.

В качестве основного ожидаемого результата ДПП на базе вузов выступает привлечение абитуриентов, мотивированных на получение социально-педагогических профессий, а для сельских и городских школ – возможность удовлетворить потребность в обновлении педагогических кадров, решить проблему дефицита педагогов, обеспечить непрерывный характер педагогического образования [Петрова: 56; Чернявская, Данилова: 64].

Кроме этого, среди результатов выделим апробацию моделей допрофессиональной подготовки в рамках непрерывного педагогического образования, разработку организационно-управленческих механизмов ДПП, увеличение количества профессионально ориентированных студентов в образовательных организациях среднего и высшего образования.

Опрос старшеклассников показывает, что, планируя свою подготовку к выбору профессии в современных условиях, школьники предполагают, что в процессе довузовской подготовки они должны закрепить интерес к профессии, научиться общаться с людьми, получить новые знания, подготовиться к обучению в вузе, сформировать потребность в образовании, получить первоначальные знания о профессии, воспитать чувство долга и ответственности, что свидетельствует об ответственном отношении старшеклассников к данному этапу самоопределения [Митросенко, Колокольникова: 204–211].

Роль вузов в ДПП достаточно вариативна в зависимости от целей, имеющихся условий, ресурсной обеспеченности, может осуществляться в разных формах:

1. Вуз как основная база ДПП, предполагающая работу со школьниками в рамках довузовской подготовки будущих абитуриентов.

2. Вуз как куратор, сопровождающий деятельность педагогического класса на базе отдельно взятой школы.

3. Вуз как ресурсный центр, наполняющий ДПП необходимыми возможностями (кадровыми, ИКТ, методическими, нормативными, материально-техническими и т. д.).

4. Вуз как один из субъектов-партнеров в сетевой модели ДПП (например, «школа – колледж – вуз»), как участник проекта распределенного педагогического класса.

На сегодняшний день основными направлениями работы вузов для достижения целей ДПП являются: организация деятельности по ранней профориентации обучающихся на педагогические профессии средствами интернет-ресурсов; разработка нормативной документации по организации и сопровождению ДПП; разработка рабочих программ занятий педагогической направленности в формате видеолекций, вебинаров, видеоуроков/медиауроков, онлайн мастер-классов с возможностью записи материалов; организация очных и дистанционных конкурсов педагогических проектов, исследовательских конкурсов, олимпиад, творческих сетевых лабораторий; обеспечение методической поддержки внедрения (цифровых) образовательных ресурсов и инструментов в сетевом педагогическом классе; диагностика обучающихся, имеющих склонности к педагогической деятельности; проектирование индивидуальных маршрутов обучающихся по программам допрофессионального педагогического образования в очном и дистанционном формате; осуществление профессионально-педагогических проб через включение в социально-педагогическую практику и т. д. [Байбородова, Груздев: 5; Гущина, Макарова: 27–29].

Следует отметить, что у вузов имеется большой потенциал при апробации новых механизмов профориентационной работы. Преподаватели успешно разрабатывают и реализуют педагогические десанты и квесты, вариативные программы психологических и педагогических мастерских, профессиональные пробы психолого-педагогической направленности, декады педагогической и психологической грамотности [Беляева: 67].

#### Результаты исследования и их обсуждение

Большинство педагогических вузов создают и апробируют различные формы допрофессиональной педагогической подготовки школьников: модель «Педагогический предуниверсарий», модель «Сетевой педагогический класс», университетские гимназии, профильные классы и другие. Приведем примеры некоторых из обозначенных форм.

Отличительной особенностью модели «Педагогический предуниверсарий», которая реализуется в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина, является то, что она не включена в учебный компонент школы и не действует как подготовительный курс вузов в период профильной подготовки

старшеклассников. Механизмом реализации модели является нормативно-правовое обеспечение взаимодействия образовательных организаций в процессе реализации модели [Гущина: 13–14]. Несколько раз в месяц старшеклассники становятся равноправными участниками студенческой жизни – посещают лекции, практические занятия, тренинги, консультации, участвуют в воспитательных событиях, социальных акциях. Преподаватели разрабатывают комплексную вариативную образовательную программу подготовки обучающихся, включающую модули: основы психологии, основы педагогики, возрастная психология, психология педагогического общения, тренинг педагогических умений и др.

Модель «Сетевой педагогический класс» позволит обучающимся, не имеющим возможности регулярно посещать очные занятия в педагогическом классе, принять участие в реализации программы профориентации [Гущина, Макарова: 31–34]. Отличительной особенностью модели является большая доля самостоятельной работы школьников при постоянном взаимодействии с сетевым куратором. Сетевое обучение может проходить в разных формах: виртуальная конференция, сетевой проект, общение в форумах и чатах, создание веб-страниц и др.

Интересная вариация модели «Сетевой педагогический класс» реализуется в Томском государственном педагогическом университете в рамках сетевого образовательного проекта «Открытый педагогический класс». Целью данной модели является создание условий для активизации личностного и профессионального самоопределения школьников, имеющих интерес к социально-педагогической деятельности, привлечение наиболее подготовленных и педагогически ориентированных старшеклассников к поступлению в педагогический университет [Дозморова, Лыба: 71]. Образовательная программа класса состоит из инвариантного и вариативного модулей. Инвариант включает очные события (две очные сессии во время школьных каникул, педагогическую олимпиаду, фестиваль вожатских идей, профильные смены педагогической направленности) и заочные (дистанционные) события: дистанционная олимпиада по педагогике, конкурсы, серии вебинаров по тематическим блокам. Обязательной формой аттестации в педагогическом классе является портфолио, которое фиксирует уровень освоения содержания программы, овладение компетенциями, позволяет продемонстрировать свои возможности и достижения. По итогам конкурса портфолио определяется рейтинг обучающихся, дающий определенные предпочтения при поступлении в вуз.

Похожая модель реализуется в Костромском государственном университете: «Дистанционный педагогический класс» для школьников 9–10 классов. Программа обучения рассчитана на один учебный



год, где костромские школьники не только знакомятся с профессией учителя, но и участвуют в онлайн-занятиях с преподавателями вуза, прикасаются к университетской системе образования.

Модель «Университетские классы» внедрена в 2015 году и успешно функционирует на базе Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова. В содержание образования в университетских классах включены следующие компоненты: базовая предметная среда, вариативная предметная среда, среда профессионально-личностного самоопределения, клубная среда. Несомненным преимуществом является обеспечение всего образовательного процесса профессорско-преподавательскими кадрами университета, среди которых доктора и кандидаты наук, ведущие ученые университета. Кроме этого, в университетских классах сформирована система взаимодействия с одаренными детьми через включение в учебно-исследовательскую, проектную деятельность, также обеспечивается сопровождение обучающихся при подготовке и участии в олимпиадах разного уровня [Современные тренды: 7–9].

Успешный опыт реализации проекта Уральского государственного педагогического университета «Психолого-педагогический класс» в Свердловской области позволяет обеспечить включение обучающихся в процессе профессиональных проб в деятельность, максимально приближенную к социально-педагогической, а также мотивировать их на последующую работу в системе образования, закрепление молодежи в городе и регионе.

Заслуживает внимание еще один вариант организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников – модель «Гимназия К.Д. Ушинского» на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Целевой аудиторией гимназии являются не только обучающиеся, но и педагоги образовательных организаций. Основными задачами проекта можно считать: разработку и реализацию в сетевой форме дополнительных общеобразовательных программ социально-педагогической направленности; разработку и реализацию в сетевой форме программ отдыха и оздоровления детей социально-педагогической направленности; информационное и организационно-методическое сопровождение деятельности классов (объединений) социально-педагогической направленности; инициирование и организационно-методическое сопровождение социальных проектов с участием обучающихся и педагогов образовательных организаций. Отличительной особенностью данной модели является ее многопрофильность, полифункциональность и комплексность [Логинова: 289]. Она включает в себя следующие проекты: сетевой образователь-

ный проект по подготовке вожатых детских лагерей «Смена мечты»; образовательный проект «Школа юного психолога»; образовательный проект «Школа вожатых Российского движения школьников»; сетевой образовательный проект «Социально-педагогический класс»; российская психолого-педагогическая олимпиада К.Д. Ушинского.

### Выводы

Таким образом, допрофессиональная педагогическая подготовка на базе университетов позволяет решать задачи модернизации педагогического образования, обеспечивая его непрерывность; способствует развитию кадрового потенциала региональной системы образования; расширяет возможности для профессиональной ориентации обучающихся в сфере социально-педагогической деятельности и формирования у них актуальных и перспективных профессиональных и общекультурных компетенций.

### Список литературы

- Байбородова Л.В.* Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. С. 93–99.
- Байбородова Л.В., Груздев М.В., Ходырев А.М., Чернявская А.П., Головина И.В., Папуткова Г.А.* Перспективы допрофессиональной педагогической подготовки школьников в современных условиях // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7, № 3. С. 3–13.
- Беляева О.А.* Профорориентационный конструктор как инструмент психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся // Ярославский психологический вестник. 2021. № 1 (49). С. 66–69.
- Гущина Т.И.* Тренды педагогического образования – основные направления развития Педагогического института / Т.И. Гущина, Л.Н. Макарова, А.Ю. Курин // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 187. С. 7–14.
- Гущина Т.И., Макарова Л.Н., Курин А.Ю.* Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников // Вестник ТГУ. 2018. № 4 (174). С. 27–34.
- Дозморова Е.В., Лыба А.А.* Система непрерывного педагогического образования как условие обеспечения подготовки педагога в соответствии с квалификационными требованиями профессионального стандарта // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (214). С. 71–77.
- Логинова А.Н.* Педагогизация актуальных социальных практик как современный инструмент допрофессиональной педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования: международный научный журнал. 2020. № 6 (85). С. 286–289.

Мандаева А.Е. Самоопределение личности в процессе формирования психолого-педагогической ориентации студентов на педагогическую профессию // Условия социально-экономического развития общества: история и современность: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Кингисепп, 26 апреля 2019 года. Кингисепп, 2019. С. 153–156.

Митросенко С.В., Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Басалаева Н.В., Казакова Т.В. Педагогический класс: новое прочтение традиционной формы ориентации на выбор педагогической профессии // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51/3. С. 204–211.

Мухамедьярова Н.А. Подготовка педагогов дополнительного образования к работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции, Ярославль, 5–6 марта 2020 года. Ярославль, 2020. С. 30–37.

Непрерывное педагогическое образование: результаты работы кафедр института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского: коллективная монография / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, Т.Н. Гушиной, А.М. Ходырева. Ярославль, 2018. 276 с.

Петрова А.А. Профессиональная мотивация при выборе будущей профессии студентов-первокурсников педагогического вуза // Европейский форум молодых исследователей: сб. ст., Петрозаводск, 22 октября 2019 года. Петрозаводск, 2019. С. 55–58.

Современные тренды непрерывного образования: методология и практика становления лицейских классов в пространстве университета: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (г. Ульяновск, 25–26 сентября 2019 года) / под общ. ред. М.И. Лукьяновой, С.В. Данилова, В.А. Основной. Чебоксары, 2019. 284 с.

Тюстина Г.Г., Бауэр Е.А. Педагогический класс в вузе как форма организации профессиональной ориентации обучающихся старших классов // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 10. С. 103–105.

Успенский В.Б. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: сущность, методические рекомендации. Ярославль, 1998. 23 с.

Чернявская А.П., Артемьева Л.Н., Мухамедьярова Н.А. Обобщение опыта допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума. Ярославль, 2021. С. 529–534.

Чернявская А.П., Данилова Л.Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 62–70.

Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Головинина И.В., Груздев М.В., Папуткова Г.А., Ходырев А.М. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в современных условиях // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Вып. 6 (159). 2021. С. 4–10.

## References

Baiborodova L.V. *Kontseptual'nye osnovy i modeli doprofessional'noi pedagogicheskoi podgotovki shkol'nikov* [Conceptual foundations and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2015, vol. 5, pp. 93–99. (In Russ.)

Baiborodova L.V., Gruzdev M.V., Khodyrev A.M., Cherniavskaia A.P., Golovina I.V., Paputkova G.A. *Perspektivy doprofessional'noi pedagogicheskoi podgotovki shkol'nikov v sovremennykh usloviakh* [Prospects for pre-professional pedagogical training of schoolchildren in modern conditions]. *Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniia* [Scientific result. Pedagogy and psychology of education], 2021, vol. 7/3, pp. 3–13. (In Russ.)

Beliaeva O.A. *Proforientatsionnyi konstruktor kak instrument psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniia professional'nogo samoopredeleniia obuchaiushchikhsia* [Vocational guidance constructor as a tool for psychological and pedagogical support of students' professional self-determination]. *Iaroslavskii psikhologicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2021, № 1 (49), pp. 66–69. (In Russ.)

Gushchina T.I. *Trendy pedagogicheskogo obrazovaniia - osnovnye napravleniia razvitiia Pedagogicheskogo instituta* [Trends in pedagogical education - the main directions of development of the Pedagogical Institute], T.I. Gushchina, L.N. Makarova, A.Iu. Kurin. *Vestnik Tambovskogo universiteta* [Tambov University Bulletin]. *Ser.: Gumanitarnye nauki*, 2020, vol. 25/187, pp. 7–14. (In Russ.)

Gushchina T.I., Makarova L.N., Kurin A.Iu. *Setevoi pedagogicheskii klass kak forma professional'noi orientatsii starsheklassnikov* [Networked pedagogical class as a form of vocational guidance for high school students]. *Vestnik TGU*. [Tambov University Bulletin], 2018, vol. 4 (174), pp. 27–34. (In Russ.)

Dozmorova E.V., Lyba A.A. *Sistema nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniia kak uslovie obespecheniia podgotovki pedagoga v sootvetstvi s kvalifikatsionnymi trebovaniiami professional'nogo standarta* [The system of lifelong pedagogical education as a condition for ensuring teacher training in accordance with the qualification requirements of the professional standard]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 2021, vol. 2 (214), pp. 71–77. (In Russ.)

Loginova A.N. *Pedagogizatsiia aktual'nykh sotsial'nykh praktik kak sovremennyy instrument doprofessional'noi pedagogicheskoi podgotovki* [Pedagogy of relevant social practices as a modern tool for pre-professional pedagogical training]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia: mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal* [The world of science, culture, education: an international scientific journal], 2020, vol. 6 (85), pp. 286–289. (In Russ.)

Mandaeva A.E. *Samoopredelenie lichnosti v protsesse formirovaniia psikhologo-pedagogicheskoi orientatsii studentov na pedagogicheskuiu professiiu* [Self-determination of personality in the process of formation of psychological and pedagogical orientation of students to the teaching profession]. *Usloviia sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiia obshchestva: istoriia i sovremennost': materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Kingisepp, 26 aprilia 2019 goda. Kingisepp, 2019, pp. 153–156. (In Russ.)*

Mitrosenko S.V., Kolokol'nikova Z.U., Lobanova O.B., Basalaeva N.V., Kazakova T.V. *Pedagogicheskii klass: novoe prochtenie traditsionnoi formy orientatsii na vybor pedagogicheskoi professii* [Pedagogical class: a new reading of the traditional form of orientation towards choosing a teaching profession]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2016, vol. 51-3, pp. 204–211. (In Russ.)

Mukhamed'iarova N.A. *Podgotovka pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniia k rabote s det'mi s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostiami* [Preparing pedagogues of additional education to work with children with special educational needs]. *Pedagogika i psikhologiya sovremennogo obrazovaniia: teoriia i praktika: materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Pedagogy and psychology of modern education: theory and practice: materials of the scientific and practical conference], Yaroslavl, 2020, pp. 30–37. (In Russ.)

*Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: rezultaty raboty kafedr instituta pedagogiki i psikhologii Iaroslavskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. K.D. Ushinskogo* [Continuing pedagogical education: the results of the work of the departments of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky]: kollektivnaia monografiia, ed. by L.V. Baiborodova, T.N. Gushchina, A.M. Khodyrev. Yaroslavl, 2018, 276 p. (In Russ.)

Petrova A.A. *Professional'naia motivatsiia pri vybere budushchei professii studentov-pervokursnikov pedagogicheskogo vuza* [Professional motivation when choosing a future profession for first-year students of a pedagogical university]. *Evropeiskii forum molodykh issledovate-*

*lei: sbornik statei* [European Forum for Young Researchers: Collection of articles. Art.]. Petrozavodsk, 2019, pp. 55–58. (In Russ.)

*Sovremennye trendy nepreryvnogo obrazovaniia: metodologiya i praktika stanovleniia litseiskikh klassov v prostranstve universiteta* [Modern trends in lifelong education: methodology and practice of the formation of lyceum classes in the university space]: sbornik materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Ul'ianovsk, 25-26 sentiabria 2019 goda), ed. by M.I. Luk'ianova, S.V. Danilov, V.A. Osnovina. Cheboksary, 2019, 284 p. (In Russ.)

Tiustina G.G., Bauer E.A. *Pedagogicheskii klass v vuze kak forma organizatsii professional'noi orientatsii obuchaiushchikhsia starshikh klassov* [Pedagogical class at a university as a form of organizing vocational guidance for senior students]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2016, vol. 10, pp. 103–105. (In Russ.)

Uspenskii V.B. *Doprofessional'naia pedagogicheskaya podgotovka shkol'nikov: sushchnost', metodicheskie rekomendatsii* [Pre-professional pedagogical training of schoolchildren: essence, methodological recommendations]. Yaroslavl, 1998, 23 p. (In Russ.)

Cherniavskaia A.P., Artem'eva L.N., Mukhamed'iarova N.A. *Obobshchenie opyta doprofessional'noi pedagogicheskoi podgotovki shkol'nikov* [Generalization of the experience of pre-professional pedagogical training of schoolchildren]. *Evrasiiskii obrazovatel'nyi dialog: materialy mezhdunarodnogo foruma*, ed. by I.V. Loboda, A.V. Zolotareva. Yaroslavl, 2021, pp. 529–534. (In Russ.)

Cherniavskaia A.P., Danilova L.N. *Rol' pedagoga-nastavnika v adaptatsii molodogo uchitelia* [The role of the pedagogue-mentor in the adaptation of a young pedagogue]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2019, vol. 4 (109), pp. 62–70. (In Russ.)

Cherniavskaia A.P., Baiborodova L.V., Golovini I.V., Gruzdev M.V., Paputkova G.A., Khodyrev A.M. *Doprofessional'naia pedagogicheskaya podgotovka shkol'nikov v sovremennykh usloviakh* [Pre-professional pedagogical training of schoolchildren in modern conditions]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University], 2021, vol. 6 (159), pp. 4–10. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 01.11.2021; одобрена после рецензирования 14.11.2021; принята к публикации 14.11.2021.*

*The article was submitted 01.11.2021; approved after reviewing 01.11.2021; accepted for publication 14.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 299–304. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 299–304.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-299-304>

## ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Лобашев Игорь Валерьевич**, ООО «ТЕТА», Петрозаводск, Карелия, [igon83@rambler.ru](mailto:igon83@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7541-481X>

**Лобашев Валерий Данилович**, кандидат педагогических наук, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия, [gonaf@mail.ru](mailto:gonaf@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2583-1786>

**Аннотация.** Исчерпав возможности интенсификации процесса обучения в прямом текстовом изложении учебной информации, педагогика обратилась к закономерностям деятельностных проявлений психических функций человека. Преодоление проблем, возникших с массовым проникновением клипового мышления в образовательные процессы, требует как значительной модернизации самого учебного процесса, так и внимательного рассмотрения особенностей создающихся педагогических ситуаций и формирования активной позиции преподавателей, участвующих в процессах воспитания обучающихся. В статье рассматриваются изменения в позициях участников учебного процесса в связи с интенсивно внедряемыми технологиями визуального представления учебной информации. Описываются особенности восприятия устной и визуализированной учебной информации. Указываются положительные и негативные особенности применения технологий, ориентированных на развитие визуального мышления у обучаемых. Выделены аспекты фрактального движения учебной информации. Отмечаются трудности во внедрении технологий, применяющих процедуры и методы визуального представления учебной информации. Приводятся некоторые характеристики процессов создания обучающимся наглядных образов и их роль в дидактическом обеспечении образовательного процесса.

**Ключевые слова:** визуальные контакты, процесс познания, рецепция информации, зрительные образы, тезаурус, образное мышление, фрактальное движение.

**Для цитирования:** Лобашев И.В., Лобашев В.Д. Визуализация информации в образовательном процессе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 299–304. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-299-304>

Research Article

## VISUALISING INFORMATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

**Igor V. Lobashev**, TETA LLC, Petrozavodsk, Karelia autonomy, Russia, [igon83@rambler.ru](mailto:igon83@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7541-481X>

**Valery D. Lobashev**, Candidate of Pedagogic Sciences, Petrozavodsky State University, Petrozavodsk, Karelia autonomy, Russia, [ronaf@mail.ru](mailto:ronaf@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2583-1786>

**Abstract.** Having exhausted the possibilities of intensifying the learning process in direct textual presentation of educational information, pedagogy turned to the patterns of activity manifestations of human mental functions. Overcoming the problems that have arisen with the massive penetration of clip thinking into educational processes requires both a significant modernisation of the educational process itself, and careful consideration of the features of the pedagogic situations created and the formation of an active attitude of teachers involved in the processes of upbringing pupils. The article examines the changes in the positions of participants in the educational process in connection with the intensively implemented technologies of visual presentation of educational information. The features of perception of oral and visualised educational information are described. The positive and negative features of the use of technologies focused on the development of visual thinking in pupils are noted. Aspects of the fractal movement of educational information are highlighted. Difficulties are noted in the introduction of technologies that apply procedures and methods of visual presentation of educational information. Some characteristics of the processes of creating visual images for pupils and their role in the didactic provision of the educational process are presented.

**Keywords:** visual contacts, cognition process, information reception, visual images, thesaurus, imaginative thinking, fractal movement.

**For citation:** Lobashev I.V., Lobashev V.D. Visualising information in the educational process. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 299–304. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-299-304>

Коммуникативность образовательного процесса, проявляющаяся на всех стадиях взаимодействия обучающегося и учебной информации от передачи и обработки до реконструкции и хранения, в условиях динамично нарастающего потока информации требует дополнения технологически совершенным механизмом представления и сопровождения самой информации. Вопросы строгого контроля качества и адресности учебной информации приобретают повышенную значимость в процессах управления формированием личности обучающегося [Белова: 134].

В настоящем актуальными становятся задачи мобилизации ресурсов образного, логического, комплексного мышления, привлечения и грамотного использования творческого потенциала обучающихся. Понимание визуализации включает в себя анализ многих процессов. Выделение их как ведущих ведёт к постановке различных трактовок и определений. Часть работ на уровне концепций выделяет именно процесс познавательной деятельности, способствующий и определяющий продвижение стихийно создаваемых мыслеобразов из внутреннего на внешний план процессов познания (теории схем – Р.С. Андерсон, Ф. Бартлетт; теории фреймов – Ч. Фолкер, М. Минский и др.).

Значительно возросший поток учебной информации, задействующий в современном учебном процессе все основные каналы восприятия, требует разработки как новых технологий изложения, так и более совершенных адаптированных к современным требованиям средств восприятия учебных сообщений, наделённых повышенным объёмом информации. Фактически выдвинутым требованиям удовлетворяет лишь канал визуальных контактов. Будучи в значительной степени защищённым фовеальным фильтром, он позволяет надёжно функционировать процедурам и механизмам свёртки, кодировки, упаковки учебных сообщений. «Предназначение» визуализации учебной информации – подтвердить и обосновать устойчивый тренд на решение достаточно конкретного круга задач активизации позиции обучаемого с достижением высокого качества обучения [Блазнова: 64].

Предрасположенность нашего разума, подключая «защитные» механизмы конструктивного восприятия, непрерывно понижать уровень сложности воспринимаемых «новых» сообщений (по сути, выполняется радикальная декодировка каждого элемента сообщения в соответствии с возможностями алфавита тезауруса обучающегося) позволяет обучающемуся непрерывно дотраивать и совершенствовать собственную картину мира.

С наибольшей доступностью для восприятия учебный материал преподносится в экранно-звуковой модели [Антипов: 4]. В то же время активное применение аудиодидактических средств одновре-

менно с огромными выгодами влечёт за собой значительные опасности для обучающихся. Наблюдаемая экономия времени не является безоговорочным благом. В настоящем значительный потенциал, не задействованный системой обучения, остаётся в эмоционально-волевой сфере [Носенко: 36]. Показательно меньшая степень рефлексии в визуальном методе обучения ставит под сомнение «всеприменимость» усиленно рекламируемого новшества. Требуется значительная интенсификация обмена, задействующего весьма затратные и далеко не однозначные процедуры жёсткой логики текстового восприятия.

Необходимо учесть, что визуальное мышление успешно отражает сущность информации, зафиксированной в предмете изучения, только в случае, когда её восприятие соответствует и включается как дополнительный элемент в целостный мир личности, интересы, психологические установки, прогностическая направленность которого сформированы в соответствии с задачами учебного процесса.

Методика совершенствования предложений интерактивной технологии использует аппарат, предоставляющий возможность отслеживать моменты восприятия сознанием и мгновенного запуска им в анализ, осмысливание всех совокупностей смыслов, заложенных в визуальные символы информации. Одновременно сознание активизирует процедуры синтеза различных генерируемых производных комбинаций смыслов и символов, прообразы которых вызываются из промежуточной и долговременной памяти [Ожерельева: 11].

Моделирование динамики восприятия визуальных образов с целью выявления механизмов рецепции визуальной информации в настоящее время достаточно эффективно реализуется путём дискретизации маршрута обучения. Здесь также применяются методики создания модулей и внедрение рекомендаций интерактивной технологии [Лобашев: 65]. При восприятии сознанием схватываются и немедленно «запускаются» в анализ-осмысливание вся совокупность смыслов, заложенных в визуальные символы информации. И тут же, инициализируя механизм оценивания отклонений, сознание активизирует процедуры синтеза всевозможных генерируемых производных комбинаций смыслов, значений и символов, прообразы которых вызываются из промежуточной и долговременной памяти. Визуальность в таком ракурсе может быть рассмотрена как некоторая процедура-функция, обобщающая различные уровни и качественное содержание картины представления знаний, в соответствующим статусом которой становится возможным применение специфических стратегий обработки учебной информации.

Развитие теоретического мышления обеспечивается обязательным применением операций перекодирования информации с образного кода на вербальный.

Осуществляемая операция пробуждает своеобразное конкурсное присутствие двух исполнителей одного задания: виртуального и вербального канала поступления информации. Один дополняет другой (реализуется принцип дополнительности) [Катаева: 39].

Отмечаемая связь между сформированными зрительными образами и «первоначальными» словесными структурами наиболее точно передает информацию [Бушмелева: 44]. Выделенные структуры, обладая совершенно различными методологическими функционалами, эмоциональными модальностями, присутственными статусами, проявляясь в различных областях сравнений уровней пертинентности и релевантности, теснейшим образом коррелируют в образовательном процессе:

- концентрируя в себе «избыточную» информацию, образы, сформированные в процессе визуализации информации, позволяют использовать их в качестве динамичных эталонов в различных запросах оперативной памяти для предоставления информации в ситуациях, требующих безотложного использования достоверных (подтверждаемых практикой опытного применения) данных;

- обогащение базы образов осуществляется также и в форме обратной связи, интенсивность и направленность (адресность) которой строго определяется самой мыслительной деятельностью. Перепроверка выносимых решений обогащает и объективизирует ценность (либо альтернативность) анализируемых элементов тезауруса;

- процесс обучения должен строиться так, чтобы для обучающихся, особенно на начальных стадиях ознакомления с новой дисциплиной, планировалось и реализовывалось накопление не только и не столько словарного запаса, но в первую очередь арсенала наглядных образов различной степени схематизации [Лобашев: 2].

Трудности кодирования учебной информации в визуальные образы вызваны крайним разнообразием шифров и алфавитов, на которых представляется-раскрывается и которые использует каждый вид информации. Чёткое совпадение кодов построения тезауруса и кодов демонстрации учебных сообщений невозможно, шумы и искажения при формировании вторичных документов, которыми, по сути, являются визуальные образы, производные от первичной информации, включающие и элементы абстракции, неизбежны [Неудахина: 92].

Рождаемая в процессе познания визуализированного слепка домена учебной информации внутренняя модель познаваемого объекта (в реальности – части мира), лишь в некоторой степени отражающего реальную действительность, модифицируясь под влиянием мотивированных усилий обучающегося, в значительной мере деформированно воссоздаёт итоги

чувственного познания. Однако создаваемое представление позволяет связывать значение и смысл использованных при создании понятий с получаемым образом. Проблема анализа функций и ценности этого образа раскрывается обучающимся как бы изнутри, интроспективно. Формируемые модели-образы носят субъективный характер, они не лишены существенных гносеологических недостатков: они текучи, в большей части фрагментарны, мимолётны, глубоко коррелированы с личностными факторами обучающихся [Ощепкова: 126].

Внутренним, скрытым содержанием проекта («не афишируемой» целью) построения методик визуализации учебной информации в общем подходе служит инициирование запроса обучаемого на активизацию интуитивно-креативного мышления, использующего значительный потенциал его зрительной системы [Никулова: 374]. Из общего объёма зрительно воспринимаемой информации выделяют взаимодополняющие и одновременно функционирующие подвиды визуального, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления [Блазнава: 110]. Можно предположить следующий ряд нарастания трудности содержания учебного материала, повышения сложности вариантов технологии обучения и повышения доверия к уровню обученности:

- предметно-вещественная наглядность как неизменяемая данность объекта изучения;

- когнитивная визуализация на уровне фреймов, моделей, графических многомерных статических схем;

- знаковые иконические модели, комплекс последовательностей образов;

- визуализация абстрактных величин, конструирование образов в многомерном пространстве (в том числе в текущем времени) [Катаева: 38].

Изложение учебной информации методологически предполагает в качестве исходных позиций сообщение избыточного объёма предметно-практических и чувственно-практических характеристик (статических и динамических действий-позиций) изучаемого объекта и расшифровку авторского (со стороны преподавателя) алгоритма формирования внешних перцептивных действий [Блазнава: 96]. Активно внедряемая наглядность позволяет преобразовывать элементы (учебных) сообщений с использованием рецепторных воздействий-реакций, первоначально воспринятых как последовательность фактов, единичных явлений, дискретных действий-перемещений, заполняющих базу данных в систему образов, помещаемых во фрактально организованную базу знаний [Власов: 9].

Органично вписываемое в реальный процесс обучения, фрактальное движение вовлекает обучающегося в синхронное (в решающей степени подчинённое образовательному стандарту) следование социаль-

ной практике коллективного обучения. Опираясь присутствующими в базе знаний образами различной мощности, сложности, схематичности, обучающийся осуществляет продуктивное мышление, опираясь на накопленный и опосредованный в элементах базы знаний богатый лексикон и усвоенный и закреплённый в образах опыт [Бим-Бад: 11].

Поставленное на службу расшифровки категориальных отношений реальности, виртуальное мышление полностью решает задачи анализа и рационального постижения наиболее важных и значимых связей явлений, фактов, природы вещей, принадлежащих окружающему индивида миру [Неудахина: 84]. Включение в создаваемый конгломерат технологий, базирующихся на феномене визуализации, раскрывающих суть перехода от начально интуитивного представления абриса (конструкции, схемы, канвы) дидактической наглядности к самостоятельному, но корректируемому проектированию объектов дидактического дизайна, предполагает применение визуальных средств обучения когнитивно-рефлексирующего типа [Киямова: 64].

Представленные в процессе предъявления учебной информации категориальные оценки реальности отношений и существенных связей вещей, фактов, явлений отражаются посредством виртуального мышления через словесные обозначения этих отношений, трансформируя их в чувственную форму зримых явлений сущности [Лобашев: 130].

Технологически визуализация означает свёртку и кодировку информации. Преобразованная и представленная в ином формальном алфавите, она приобретает свойства активного катализатора построения образов, помещаемых в тезаурус обучающегося. Происходит двунаправленная трансформация учебного материала: реализуется принцип «когнитивной визуализации», сообщающий новому «сжатому» элементу активность и самостоятельность в построении нового образа [Никулова: 378].

Развитие визуализации как процесса отслеживания и анализа преобразований элементов учебных сообщений в процессе донесения учебной информации потребовало исследования структур динамичных самоорганизующихся систем. Современный обучаемый требует информации, стимулирующей образное, ассоциативное мышление. При этом не следует забывать, что наступательное устремление лавины учебных сообщений несёт за собой объективную опасность позиционной избыточности, непрекаемости сообщаемой новизны, что также может послужить причиной восприятия и усвоения критически не обработанной информации.

Обнаружение и раскрытие соответствующего рекурсивного алгоритма преодоления проблемы может стать одной из ведущих задач-поручений в учебной

аудитории. Применение рекурсии как методического приёма стимулирует переход от созерцательно-описательной фазы изучения-ознакомления с учебным материалом к построению и перепроверке доказательной базы, выделяя с помощью алгоритмов диалогизма главное, значительное, отбрасывая в каждом шаге сравнения второстепенные детали [Белова: 91].

Познавательная интерпретация мира, окружающего индивида, передаётся многоалфавитным текстом. Его визуализация – объективная обязанность обучающегося. В свою очередь, перед педагогической системой возникает сложнейшая задача: необходимость непрерывно учить учителя [Белова: 126]. Необходимо ставить перед ним ориентир перманентного самосовершенствования, с целью сохранять и приумножать способности интерпретировать и раскрывать сущность решений по преодолению затруднений обучающегося в познании объективных истин [Аранова: 99].

Первоначальный опыт практического применения разрабатываемого подхода выполнен при подготовке выпускников Института педагогики и психологии ПетрГУ на базе выделения общих понятий, определений, методических ходов пересекающихся учебных курсов [Катаева: 37].

Представленные аспекты эволюции теории и практики визуализации учебной информации были положены в основу исследований и разработки практических рекомендаций, применённых на кафедре методики преподавания специальных технических дисциплин Петрозаводского университета в курсах «Техническая механика», «Основы организации предпринимательства», «Организация малых предприятий». Выполненный в период 2012–2018 годов формирующий эксперимент на базе групп студентов 3–5 курсов позволил выявить положительный эффект применения различных вариантов приёмов и методов визуализации блоков учебной информации, предложенных как в форме отдельных структурных единиц, так и логически выделенных тем в составе указанных дисциплин (изначально – выделение 2–3 занятий). Учебный процесс в определённой мере перестроился наподобие системы ЖФЭН, что позволило обучающимся реализовать потенциалы возможностей и готовности в содружестве с партнёром, проявляющим «родственные» трактовки воспринимаемой информации. В группах, выполняющих условия эксперимента, отмечались сходные трактовки в графической интерпретации воспринимаемой информации (набор знаков, стиль, компоновка элементов), созвучие и синхронность в кодировке изображения результирующего восприятия учебной информации. Совпадение регистрировалось до 18–20 % [Носенко: 46].

Внедрение приёмов визуализации анализировалось в период эксперимента при исполнении задания на создание 4–5 скрайбингов. Последующее тести-

рование с задачей определения глубины запоминания и активного владения изученным материалом проводилось с периодами 1, 3 и 7 дней. Отмечено возрастание числа корректных ответов по отношению с контрольной группой до 10, 16 и 31 % соответственно. Это свидетельствует о выявленной корреляции предложенного метода в части закрепления материала по сравнению с традиционными методами изложения учебной информации.

В период прохождения учебной практики студенты активно применяли приобретённые навыки визуализации учебной информации по преподаванию курсов географии и экономики в 10–11 классах (ежегодно участвовало от 16 до 27 студентов). Для параллельного сопровождения были использованы средства инфографики, кроссенсы, скрайбинги и др. По итогам практик проанализированы более 170 уроков. Склонная к клиповому мышлению аудитория более чем в половине случаев переключалась на ассоциативное мышление «по собственной инициативе», в ряде случаев изменяя запланированную схему урока. В последующем углублённом тестировании с помощью малых контрольных (7–10 мин.) отмечена способность обучающихся предъявлять ответы-реплики, отмеченные возросшей логической глубиной и гораздо большей вариативностью.

Как показала практика, применение приёмов визуализации учебной информации способствует значительному повышению качества знаний и обеспечивает возможности развития учебного процесса, в частности расширяя потенциал метода проектов, что обеспечивает формирование более широкого набора приобретаемых компетенций [Лобашев: 67].

### Список литературы

Антипов В.Н., Якушев Р.С. Интуитивный экспериментально-физический подход в образовательном проекте по развитию интеллектуальных способностей человека // Интеллектуальный потенциал общества: способы измерения, оценки и механизмы повышения: Третьи Махмутовские чтения. 12–13 мая 2010 г. Казань, 2010. С. 3–9.

Аранова С.В. К вопросу о принципах визуального представления учебной информации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2017. № 185. С. 96–102.

Белова З.С. Визуализация теоретического знания как познавательный метод: дис. ... докт. филос. наук. М., 2000. 280 с.

Бим-Бад Б.М., Егорова Л.И. Категория амбивалентности в теории воспитания человека // Педагогика. 2007. № 7. С. 8–17.

Блазнова Н.А. Точечные аттракторы в структуре текста: дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2002. 138 с.

Бушмелева Н.А., Разова Е.В. Элементы теории фрактальных множеств как средство междисциплинарной интеграции в условиях фундаментализации образования // Концепт. 2017. № 9. С. 40–48.

Власов Д.А. Современная фрактальная теория: визуализация и прикладные аспекты // Техника. Технологии. Инженерия. 2017. № 1 (3). С. 8–11. URL: <https://moluch.ru/th/8/archive/46/1669/> (дата обращения: 27.09.2020).

Катаева Л.И. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве становления нового российского общества // Мир психологии. 2005. № 1. С. 34–40.

Киямова В.Х. Гуманизация системы профессионального образования (на материалах профессиональных училищ и лицеев республики Башкортостан): дис. ... канд. филос. наук. Уфа, 2005. 139 с.

Лобашев В.Д., Талых А.А. Проектирование частных методик преподавания. М., 2018. 146 с.

Лобашев В.Д., Талых А.А. Фреймовый подход в технологическом образовании // Вестник Мининского университета. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2020. Т. 8, № 2. С. 2.

Лобашев И.В., Лобашев В.Д. Педагогические аспекты формирования элементов человеческого капитала в современной экономике. Петрозаводск, 2020. 134 с.

Неудахина Н.А. Влияние особенностей учебного процесса на разработку когнитивных визуальных моделей // Школьные технологии. 2012. № 2. С. 85–95.

Никулова Г.А., Подобных А.В. Средства визуальной коммуникации – инфографика и метадизайн // Образовательные технологии и общество. 2010. Т. 13, № 2. С. 369–387.

Носенко Е.А., Чернышенко С.В. Новые тенденции в развитии методологии дистанционного обучения // Педагогическая информатика. 2004. № 2. С. 44–47.

Ощепкова О.В. Психофизиологические закономерности восприятия студентами визуальной информации как обоснование принципа наглядности обучения в вузе // Вестник Самарского юридического института. 2018. № 2. С. 124–128.

Ожерельева Т.А. Применение вероятностной логики в тестирования // ИТНОУ: информационные технологии в науке, образовании и управлении. 2019. № 1. С. 8–12.

Перцева А.С. Аудиовизуальное восприятие информации учащимися // Вестник науки и образования. 2019. № 11-2 (65). С. 90–92.

### References

Antipov V.N., Yakushev R.S. *Intuitivnyy eksperimental'no-fizicheskiy podhod v obrazovatel'nom projekte po razvitiyu intellektual'nyh sposobnostey cheloveka* [Intuitive experimental-physical approach in an educational



project for the development of human intellectual abilities]. *Intellektual'nyy potentsial obshchestva: sposoby izmereniya, otsenki i mekhanizmy povysheniya: Tret'i Makhmutovskie chteniya* [Intellectual potential of society: methods of measurement, evaluation and mechanisms of improvement: The Third Makhmut readings], 12–13 maya 2010 g. Kazan', 2010, pp. 3–9. (In Russ.)

Aranova S.V. *K voprosu o printsipah vizual'nogo predstavleniya uchebnoy infomatsii* [On the question of the principles of visual presentation of educational information]. *Izvestiya Rossiyskogo gosydarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University], 2017, vol. 185, pp. 96–102. (In Russ.)

Belova Z.S. *Vizualizatsiya teoreticheskogo znaniya kak poznavatel'nyy metod: dis. ... dokt. filos. nauk* [Visualization of theoretical knowledge as a cognitive method]. Moscow, 2000, 280 p. (In Russ.)

Bim-Bad B.M., Egorova L.I. *Kategoriya ambivalentnosti v teorii vospitaniya cheloveka* [The category of ambivalence in the theory of human education]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2007, vol. 7, pp. 8–17. (In Russ.)

Blaznova N.A. *Tochechnye attraktory v strukture teksta: dis. ... kand. filol. nauk* [Point attractors in the text structure]. Kemerovo, 2002, 138 p. (In Russ.)

Bushmeleva N.A., Razova E.V. *Elementy teorii fraktal'nykh mnozhestv kak sredstvo mezhdistsiplinarnoy integratsii v usloviyakh fundamentalizatsii obrazovaniya* [Elements of the theory of fractal sets as a means of interdisciplinary integration in the conditions of fundamentalization of education]. *Koncept* [Concept], 2017, vol. 9, pp. 40–48. (In Russ.)

Vlasov D.A. *Sovremennaya fraktal'naya teoriya: vizualizatsiya i prikladnye aspekty* [Modern fractal theory: visualization and applied aspects]. *Tehnika. Tehnologii. Inzheneriya* [Technic. Technologies. Engineering.], 2017, vol. 1 (3), pp. 8–11. URL: <https://moluch.ru/th/8/archive/46/1669> (access date: 27.09.2020). (In Russ.)

Kataeva L.I. *K voprosu o sushchnosti professional'nogo samoopredeleniya lichnosti v prostranstve stanovleniya novogo rossiyskogo obshchestva* [To the question of the essence of professional self-determination of the individual in the space of the formation of a new Russian society]. *Mir psikhologii* [The world of psychology], 2005, vol. 1, pp. 34–40. (In Russ.)

Kiyamova V.KH. *Gumanizatsiya sistemy professional'nogo obrazovaniya (na materialakh professional'nykh uchilishch i litseev respubliki Bashkortostan): dis. ... kand. fil. nauk* [Humanization of the vocational education system (based on the materials of vocational schools and lyceums of the Republic of Bashkortostan)]. Ufa, 2005, 139 p. (In Russ.)

Lobashev V.D., Talyh A.A. *Proektirovanie chastnykh metodik prepodavaniya* [Designing private teaching methods]. Moscow, 2018, 146 p. (In Russ.)

Lobashev V.D., Talyh A.A. *Frejmovyy podhod v tehnologicheskoy obrazovanii* [Frame approach in technological education]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Mininsky University], Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, 2020, vol. 8/2, pp. 2–11. (In Russ.)

Lobashev I.V., Lobashev V.D. *Pedagogicheskie aspekty formirovaniya elementov chelovecheskogo kapitala v sovremennoy ekonomike* [Pedagogical aspects of the formation of elements of human capital in the modern economy]. Petrozavodsk, Petrozavodsk State University Publ., 2020, 134 p.

Neudahina N.A. *Vliyanie osobennostey uchebnogo protsessa na razrabotku kognitivnykh vizual'nykh modely* [The influence of the features of the educational process on the development of cognitive visual models]. *SHkol'nye tehnologii* [School technologies], 2012, vol. 2, pp. 85–95. (In Russ.)

Nikulova G.A., Podobnyh A.B. *Sredstva vizual'noy kommunikatsii – infografika i metadizayn* [Visual communication tools - infographics and meta-design]. *Obrazovatel'nye tehnologii i obshchestvo* [Educational technologies and society], 2010, vol. 13/2, pp. 369–387. (In Russ.)

Nosenko E.A., Chernyshenko S.V. *Novye tendentsii v razvitiy metodologii distantnogo obucheniya* [New trends in the development of distance learning methodology]. *Pedagogicheskaya informatika* [Pedagogical informatics], 2004, vol. 2, pp. 44–47. (In Russ.)

Oshchepkova O.V. *Psihofiziologicheskie zakonomernosti vospriyatiya studentami vizual'noy informatsii kak obosnovanie printsipa naglyadnosti obucheniya v vuze* [Psychophysiological patterns of students' perception of visual information as a justification of the principle of visual learning at the university]. *Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta* [Bulletin of the Samara Law Institute], 2018, vol. 2, pp. 124–128. (In Russ.)

Ozherel'eva T.A. *Primenenie veroyatnostnoy logiki v testirovaniya* [Application of probabilistic logic in testing]. *ITNOU: in-formatsionnye tehnologii v nauke, obrazovanii i upravlenii* [ITNOU: Information technologies in science, education and management], 2019, vol. 1, pp. 8–12. (In Russ.)

Pertseva A.S. *Audiovizual'noe vospriyatie informatsii uchashchimiya* [Audiovisual perception of information by students]. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education], 2019, vol. 11-2 (65), pp. 90–92. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 25.10.2021; одобрена после рецензирования 27.11.2021; принята к публикации 27.11.2021.*

*The article was submitted 25.10.2021; approved after reviewing 27.11.2021; accepted for publication 27.11.2021.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 305–311. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 305–311.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:371.3

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-305-311>

## ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ ВИЗУАЛЬНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

**Аранова Светлана Владимировна**, кандидат педагогических наук, Институт педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, [svet-aranova@yandex.ru](mailto:svet-aranova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0801-9115>

**Ежкова Ирина Борисовна**, ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 188 с углубленным изучением мировой художественной культуры Красногвардейского района Санкт-Петербурга имени Героя Советского Союза Л.Г. Белоусова, Санкт-Петербург, Россия, [irez@mail.ru](mailto:irez@mail.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждается вопрос обновления смыслов оценивания образовательных результатов школьников, сопряженный с такими вызовами времени, как расширение информационного потока и феномен визуализации. Увеличение спектра оцениваемых достижений требует формирования у школьников универсальных умений понятно, эффектно представлять свои результаты с использованием средств визуализации, на что нацелено настоящее исследование. Результаты получены на основе педагогических наблюдений, опросов и анкетирования школьников и учителей, изучения массива проектно-исследовательских работ учеников 8–11 классов. Предложено комплексное решение по группам исследовательских задач: совершенствование образовательной среды школы, усиление ценностного компонента использования визуализации в образовательных целях, обогащение образовательного процесса. Анализ полученных данных показывает повышение мотивации у школьников к самостоятельному созданию и использованию визуальных форм представления собственных результатов адресной аудитории с соблюдением этических норм; общую активизацию их познавательной деятельности с применением визуальных форм представления информации. В то же время результаты выявляют, что педагогический инструментарий по формированию у школьников универсальных умений визуального представления образовательных результатов должен обеспечивать систему психологической, методической, технологической поддержки, органично включенной в уклад школы. Таким образом, имеются все основания для развития указанных направлений.

**Ключевые слова:** представление образовательных результатов, визуализация учебной информации, феномен визуализации *Благодарности.* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта 20-013-00301.

**Для цитирования:** Аранова С.В., Ежкова И.Б. Формирование у школьников умений визуального представления образовательных результатов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 305–311. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-305-311>

Research Article

## FORMATION OF SCHOOLCHILDREN'S SKILLS OF VISUAL REPRESENTATION OF EDUCATIONAL RESULTS

**Svetlana V. Aranova**, Candidate of Pedagogic Sciences, Institute of pedagogy of Herzen Russian State Pedagogic University. Petersburg, Russia, [svet-aranova@yandex.ru](mailto:svet-aranova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0801-9115>

**Irina B. Ezhkova**, State secondary general education school № 188 with in-depth study of world art culture named after Hero of the Soviet Union L.G. Belousov, Krasnogvardeysk district of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia, [irez@mail.ru](mailto:irez@mail.ru)

**Abstract.** The article considers a problem of updating evaluation of school results meanings conjugated with such challenges of the time like information steam expansion and the phenomenon of visualisation. Increasing of range and diversity of assessed pupils' achievements require formation of new universal skills to clear and efficiently show their academic performance by using visualisation tools. That is the aim of this research. The results were obtained from pedagogic observations, polls and questioning pupils and teachers, researching of design and research works of pupils in forms 8 to 11. The complex solution unifying of groups of researching issues – by improving education environment at school, increasing value of using visualisation component at education and education processes enrichment were presented. Analysis shows increase in pupils' motivation to self-creation when using a visual form of their results representing with understanding recipients'

requirements, with observance of the ethical and aesthetic norms. Common activation of pupils' cognitive activities with using visual forms of information presentation takes place. At the same time, results show that pedagogic tools for the formation of universal skills in pupils' visual presentation of educational results should provide a system of psychological, methodological, technological support, that should be organically included in the school structure; thus, there is a reason for development of the selected areas.

**Keywords:** representation of educational results, visualisation of educational information, visualisation phenomenon

**Acknowledgments.** The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00301.

**For citation:** Aranova S.V., Ezhkova I.B. Formation of schoolchildren's skills of visual representation of educational results. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 305–311. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-305-311>

Такие вызовы времени, как расширение информационного потока и «феномен визуализации», задающие особые требования к подаче учебной информации с использованием зримых образов, определяют новые запросы к образовательным результатам и к представлению школьниками этих результатов. Если понимать под образовательными результатами достижения, «выраженные на языке знаний, способностей, компетенций» и описывающие приобретенные возможности по завершении определенного этапа обучения [Байдено: 14], то факторам обновления во многом отвечает *персонификация*, ориентирующая школу на ответственность обучающихся, заинтересованность в успешном продвижении по образовательной траектории [Аксенова, Примчук: 46]. В таком случае фиксация школьниками достижений становится необходимым условием успеха и залогом познавательной активности на всех этапах обучения. В этом плане *актуальным* видится создание в школьном образовательном процессе поля возможностей для наглядного, эстетичного представления обучающимися своих результатов с использованием современных средств. Однако развитие у школьников соответствующих умений нередко остается за рамками научно-педагогического дискурса.

Обновление подходов к оцениванию образовательных результатов обсуждается в современных исследованиях. Отмечается общее несовершенство процедуры оценивания: при большом потенциале в ней развивающих функций в основном реализуются те, что связаны с контролем и поиском ошибок. Она становится стрессовым фактором вместо того, чтобы выполнять роль «точки роста» для ученика в образовательном процессе [Игнатьева; Ильин]. Акцентируется важность всестороннего анализа достижений школьников при выработке образовательных стратегий разного уровня [Болотов, Вальдман: 83], поскольку фиксируемые экзаменами или тестами оценки не всегда положительно сопряжены с их жизненной самореализацией [Агранович: 259]. Подчеркивается, что в системы оценки школьного уровня должны органично войти новые оценочные процедуры, учитывающие всевозможные виды деятельности: учебную, общественную, научную, творческую

и др. [Рогозина, Харитоновна]. На практике внимание педагогов в большинстве случаев фокусируется на рассмотрении именно учебных результатов. Итоги иной деятельности метапредметного свойства: ведения проектно-исследовательской работы, участия в школьных средствах массовой информации, активности в школьном музее и пр., не имеющие четко регламентированных форм представления, – часто оказываются не оцененными, незафиксированными для большинства школьников.

Поднимается вопрос о новых смыслах оценивания, о выстраивании методик изучения достижений по всем видам деятельности, в том числе метапредметных. Анализ мировой педагогической практики в оценивании таких достижений базируется на деятельностном характере и контекстном проявлении результатов [Коган, Посталюк, Прудникова: 210]. Интересны исследования, изучающие взаимозависимость образовательных достижений школьников и ожиданий ими этих достижений, постановку краткосрочных и долгосрочных целей [Dochowa, Neumeyerb]. По мнению О.Е. Лебедева, смысл образования задает особое отношение к разным образовательным результатам, отражающим качество познавательной, практической и иных видов деятельности. И для изменения ключевых характеристик системы оценивания требуется значительная трансформация её основных параметров, а именно: «расширение спектра образовательных достижений учащихся»; переход к системе продуктивного оценивания и развернутых качественных оценочных суждений, фиксирующих продвижение учащихся в решении важных для них задач [Лебедев: 39]. В силу растущего объема значимых для субъекта образования достижений требуется создание новых «по характеру», комплексных процедур оценивания, мотивирующих всех, а не только лучших учеников, к публичному предьявлению [Рогозина, Харитоновна: 52].

Отметим, что предопределённое разнообразие таких результатов задает универсальность средств их представления и метапредметность соответствующих умений, которые можно отнести к «новой грамотности». С учетом «визуальности» как социокультурного тренда и под влиянием «визуального поворота» [Ка-

зарина] большое значение приобретает возможность представления школьниками результатов своей деятельности с помощью визуализации. Например, в развитии у школьников рефлексивных умений по отношению к собственным достижениям предлагается использовать визуальные элементы [Ряписова]. В последние годы в школьном образовании значительно увеличивается доля наглядного контента; изменяются требования к средствам образования в связи с внедрением цифровых технологий визуализации. Например, вводится термин «медиакомпетентность», подразумевающий, в частности, умение создавать презентации, информационные макеты, проекты веб-страниц и т. д. [Троянская]. Важно в век технократизации и потери гуманистических ориентиров вырабатывать у школьников умение творчески, собственноручно создавать визуальные элементы для передачи мыслей и эмоций вне зависимости от компьютерного «посредника» или чужого авторского решения в визуализации учебных элементов. В значительной степени меняются представления о среде школы у всех субъектов образовательного процесса, о модернизации пространства и интерьера, о создании новых возможностей для школьников [Тарханова].

*Цель исследования*, результаты подготовительного этапа которого частично приведены в статье, заключается в разработке и совершенствовании условий формирования у школьников универсальных умений представлять собственные образовательные результаты в современной визуальной форме, с отражением авторской позиции, с учетом стадии выполнения работ, возможностей адресной аудитории, с опорой на этические и эстетические основы. *Гипотеза исследования* может быть сформулирована следующим образом: расширение возможностей для школьников представления собственных образовательных результатов в визуальной форме требует решения совокупности задач по группам:

а) по совершенствованию образовательной среды школы (получение новых характеристик школьного уклада; создание пространств-площадок и проектирование «знаковых» мероприятий для представления результатов и пр.);

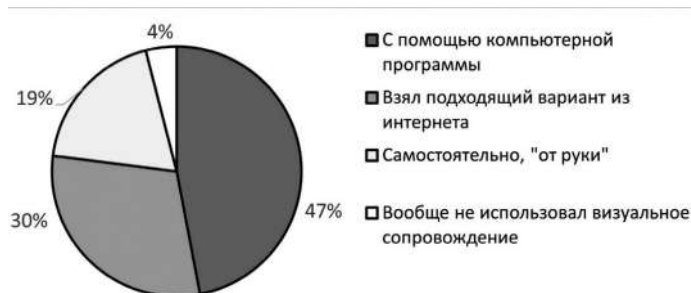
б) по усилению ценностного компонента использования визуализации в образовательных целях (работа со школьниками по формированию этических и эстетических норм использования визуализации, повышение профессионального мастерства учителей и т. д.);

в) по обогащению образовательного процесса (активизация познавательной деятельности школьников с использованием визуализации, создание учителями инновационных методических разработок и пр.).

В статье приводятся частичные практические результаты исследования НИИ педагогических проблем

образования РГПУ им. А.И. Герцена, полученные в рамках опытно-экспериментальной работы в течение 2017–2021 гг. на базе ГБОУ СОШ № 188 с углубленным изучением мировой художественной культуры Красногвардейского района Санкт-Петербурга. Материалом послужили данные проведенных за эти годы педагогических наблюдений; опросов и анкетирования 76 учителей разных предметов и других специалистов школы (психологи, методисты, педагоги-организаторы и т. д.), 120 учеников 7–9-х классов. Был изучен массив практических работ учеников 8–11-х классов. Педагогическое наблюдение в процессе выполнения практических работ и опросы позволили проследить становление ценностных ориентаций у школьников в отношении визуализации, анкетирование педагогов было направлено на изучение условий формирования у школьников умения представлять собственные результаты. Наиболее полно отвечающей характеристикам образовательных результатов (метапредметные, личностные, предметные) и целям исследования была выбрана форма проектно-исследовательских работ (ПИР). Исследовались как готовые ПИР, так и промежуточные задания, последовательно выполняемые школьниками в течение учебного года: представление идеи, «раскадровка», проект визуального сопровождения.

Анализ по задачам группы «а» проводился на уровне школьного уклада, который рассматривается как комплексный фактор, определяющий качество образования и образовательных результатов школьников [Крылова: 37]. Путем изучения структуры уклада [Аранова 2013] была выявлена недостаточность компонента, «ответственного» за возможности представления учениками результатов собственной деятельности, и намечена его разработка. В соответствии с задачами группы «б» исследовались предпочтения и ценностные ориентиры школьников при выборе ими визуальных форм представления результатов: понимание значимости визуализации для познавательной деятельности, осознанность выбора тех или иных средств визуализации, знание этических норм и ответственность за выбор или использование образов и знаков и пр. Анализ практических материалов и опрос показали, что наиболее популярной формой визуального представления информации является презентация. При этом презентации в основном базируются на электронных шаблонах и эстетических штампах, наполнены стандартными «картинками» и не вызывают значительного познавательного или эмоционального резонанса у школьников. Обработка 80 ПИР девятиклассников, выполненных в 2018–2019 гг., отчасти подтвердила эти результаты [Аранова 2020: 13–14]. С одной стороны, состав практических продуктов (буклеты, памятки, карты, ленты времени и пр.) демонстрировал заинтересованность школьников



**Рис. 1.** Способ создания визуального сопровождения ПИР (результаты опроса учеников 9-го класса)

в визуализации результатов, с другой – для иллюстрирования важных положений в самих ПИР визуальные элементы были использованы не более чем в 45 % работ, а электронная презентация воспринималась школьниками и их научными руководителями как основная визуальная единица. В составе визуальных элементов преобладали фотографии (26 %) и рисунки (18 %). Таблицы, схемы, диаграммы и другие элементы, требовавшие как аналитических, так и изобразительных действий, набирали не более 10 % по каждому виду. В опросе школьники продемонстрировали, что понимают ценность визуализации в познавательной деятельности для: представления результатов (39 % голосов), выявления сути работы (35 %), «передачи мыслей» (16 %), сокращения текстовой части (10 %). Однако большинство, не задумываясь, пользуется электронными «посредниками» (программами и гаджетами) или чужими готовыми визуальными решениями без указания авторства. Некоторые школьники указали, что не умеют, стесняются самостоятельно представить свои результаты (рис. 1). Таким образом, зафиксированы затруднения методического, этического, психологического свойства, требующие педагогических решений.

Конкретизация затруднений, которые испытывают школьники при создании визуальных элементов для представления образовательных результатов, проводилась в рамках *задач группы «в»*. Восьмиклассникам было предложено без использования компьютера или чужих готовых решений, «от руки» отразить визуально главную идею своей ПИР, что для большинства оказалось проблемой [Аранова 2020: 13–14]. По критерию «идея – передача мысли в графике» при анализе 32 работ не было начислено больше 8 баллов, 8 баллов получили всего 15 % работ, 0–1 баллов – 40 % работ. 41 % работ получили 0–1 баллов по характеристике «использование образных единиц». «Всплеск» в области 6–7 баллов – 27 % по критерию «идея – передача мысли в графике» и 33 % по критерию «использование образных единиц» – свидетельствует о том, что с задачей успешнее справились восьмиклассники, имеющие художественные способности. Основное большинство не смогло выполнить задание

в отсутствие опорных знаний и умений, а предложенные решения не соответствовали возрастным возможностям учеников.

Результаты анализа по всем трем группам задач показали необходимость разработки комплексных педагогических решений в плане представления школьниками образовательных результатов с использованием визуальных форм и элементов и позволили наметить перспективу экспериментальных воздействий и мероприятий, которые проводились в течение 2019–2021 гг.

В русле задач группы «а» в школе выработана структура уклада инновационного характера: в качестве одного из системообразующих выделен визуально-информационный компонент – он нацелен на формирование у учеников мотивации и интересов к гармоничному, эстетичному, адекватному представлению результатов собственной деятельности. Разработана и введена в практику концепция «музея-лаборатории образовательных интересов» – нового пространства для представления результатов образовательной деятельности школьников на основе краеведческих материалов, в том числе с использованием визуализации информации. Можно отметить увеличение количества «знаковых» школьных мероприятий при поддержании стабильного уровня школьных традиций и внедрение новых форм для их проведения согласно требованиям времени; активное развитие школьной газеты и телевидения.

В соответствии с группой задач «б» особое внимание уделялось ценностному компоненту, обеспечивающему понимание школьниками не только современности визуальных форм в представлении результатов, но и этических основ и эстетических норм их создания и использования в зависимости от цели применения и статуса реципиентов (учителя, школьники, сотрудники учреждений культуры и пр.). Для учеников школы с использованием авторских учебно-методических разработок по интеграции художественной и логической составляющих познавательного процесса [Аранова 2017: 99] осуществлялись: коллективные лекционные и практические занятия по визуальному представлению образовательных результатов; инди-

видуальные консультации по ведению ПИР и представлению рабочих материалов на разных стадиях выполнения работ. Одновременно проводились для педагогов – научных руководителей ПИР обучающие семинары по представлению образовательных результатов и консультации по ведению ПИР.

Задачи группы «в» предполагали создание условий для продуктивной деятельности по визуальному представлению учебной информации. В этих целях проводилось внедрение в образовательный процесс системы тренировочных межпредметных задач. Коллективом школы № 188, объединившим более 40 учителей по разным учебным предметам и других специалистов, был создан сборник таких задач как инновационный продукт. «Интегратором» в задачах, основанных на содержании учебных предметов, являются тексты и изображения культурологического характера, выполняющие роль основы для формулирования заданий с представлением информации, в том числе в визуальной форме.

Эффективность экспериментальных воздействий по всем группам задач определялась на основе изучения аналитических материалов работы школы; промежуточных заданий и итоговых работ, подготовленных учениками 9-х и 10-х классов в рамках ПИР; а также тестовых заданий восьмиклассников, выполненных с использованием приемов интеграции художественного и логического [Аранова 2017]. Беседы с учениками 8-х, 9-х и 10-х классов, наблюдение за ними в процессе выполнения заданий показали:

- восьмиклассники в целом выражают интерес к самостоятельному созданию визуальных элементов и готовность учитывать особенности реципиента, но отмечают недостаток практических приемов;
- 60 % учеников 9-х и 10-х классов выражают стремление самостоятельно создавать визуальный контент и демонстрируют авторское видение; осознанно относятся к визуализации как эффективно-му средству представления результатов; пользуются собственными навыками и умениями; способны дифференцировать задачи визуализации по отношению к возможностям реципиента.

Особый интерес для изучения представляла письменная часть ПИР с визуальным сопровождением. Среднее значение оценок за визуализацию в составе ПИР при максимальных 10 составило 6,5 баллов в 9-х классах и 8 баллов в 10-х. Результаты анализа 52 работ девятиклассников и 36 работ десятиклассников показывают следующее:

- увеличилось, количество работ, в которых, помимо наличия электронной презентации, письменная часть имеет самостоятельное визуальное сопровождение, раскрывающее главные мысли автора (в 9-х классах – 85 % от общего количества работ, в 10-х – 80 %);

- расширился спектр применяемых школьниками в ходе исследования форм и элементов визуализации (самостоятельно выполненные иллюстрации, модели, схемы, диаграммы, таблицы и пр.);

- возросло количество созданных школьниками самостоятельно и по собственным решениям визуальных элементов (вручную или с использованием компьютерных программ). Сократилось количество заимствованных чужих решений из сети Интернет или включений шаблонных универсальных «картинок».

Таким образом, можно заключить, что предлагаемое комплексное решение, предполагающее выполнение выделенных задач, позволяет:

- повышать мотивацию обучающихся к самостоятельному созданию и использованию визуальных форм представления результатов с пониманием потребностей реципиента, с учетом стадии выполнения, с соблюдением этических и эстетических норм;
- совершенствовать уклад школы в плане получения новых характеристик и возможностей для фиксирования обучающимися собственных достижений,
- усилить эффективность познавательной деятельности школьников за счет включения в образовательный процесс методических разработок, содержащих формы визуального представления информации и соответствующие задания.

Полученные результаты показывают, что педагогический инструментарий по формированию у школьников универсальных умений визуального представления образовательных результатов должен обеспечивать систему психологической, методической, технологической поддержки, органично включенной в уклад школы. Поэтому имеются основания для развития выделенных направлений. В перспективе речь может идти о формировании у учеников школы культуры представления результатов, где весомым оказываются не только когнитивный и деятельностный компоненты, но и ценностный, который отвечает за этические, эстетические, смысловые ориентиры в визуальном предьявлении образовательных результатов.

### Список литературы

- Агранович М.Л.* Ресурсы в образовании: насыщение или пресыщение? // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 254–275.
- Аксенова А.Ю., Примчук Н.В.* Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 43–49.
- Аранова С.В.* К вопросу о принципах визуального представления учебной информации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2017. № 185. С. 96–102.
- Аранова С.В.* Преодоление неуспешности учащихся путём оптимизации компонентов уклада школы // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2013. № 9. С. 2043.

Аранова С.В. Феномен визуализации учебной информации как вызов в становлении современной личности // Личность и вызовы современности: интерпретация проблем различными научными школами: статьи Междунар. науч. конф., Майкоп, 25–26 сентября 2020 года. Майкоп; Краснодар, 2020. С. 11–15.

Байдено В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. М., 2006. 72 с.

Болотов В., Вальдман И. Как обеспечить эффективное использование результатов оценки образовательных достижений школьников // Образовательная политика. 2012. № 1 (57). С. 83–89.

Игнатьева Е.Ю. Оценивание образовательных результатов школьников как обучающая стратегия // Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 3 (23). С. 71–83.

Ильин Е.П. Психология для педагогов. Санкт-Петербург, 2012. 640 с.

Казарина Т.Ю. Современная культура в визуальном пространстве // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 30. С. 39–48.

Коган Е.Я., Посталюк Н.Ю., Прудникова В.А. Практика оценки метапредметных образовательных результатов школьников за рубежом // Наука и образование: современные тренды. 2015. № 2 (8). С. 208–214.

Крылова Н.Б. Школьный уклад – какое качество образования мы создаём? // Народное образование. 2010. № 6 (1399). С. 33–37.

Лебедев О.Е. Как оценивать образовательные достижения учащихся // Школьные технологии. 2013. № 1. С. 31–39.

Рогозина Т.В., Харитоновна М.А., Беннер Е.В., Завалей В.А. Технологии публичного представления образовательных результатов учащихся в основной школе // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2018. № 2 (40). С. 51–57.

Ряписова А.Г. Рефлексия результатов образовательной деятельности // Вестник педагогических инноваций. 2015. № 4 (40). С. 54–65.

Тарханова И.Ю. Образовательная среда: что волнует старшеклассников и какой они хотят видеть школу? // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 2. С. 13–19.

Троянская С.Л. Формирование медиакомпетентности школьников и студентов в условиях цифровой культуры // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 23–28.

Dochowa S., Neumeyer S. An investigation of the causal effect of educational expectations on school per-

formance. Behavioral consequences, time-stable confounding, or reciprocal causality? Research in Social Stratification and Mobility, February 2021, vol. 71, pp. 100579

## References

Agranovich M. L. *Resursy v obrazovanii: nasyshhenie ili presyshhenie?* [Educational Resources: Saturation or Satiety?]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2019, vol. 4, pp. 254–275. (In Russ.)

Aksenova A. Ju., Primchuk N. V. *Sushhnostnye harakteristiki personifikacii obuchenija: sredovyy podhod* [Essential characteristics of personalization of learning: environmental approach]. *Chelovek i obrazovanie* [People and education], 2020, vol. 4 (65), pp. 43–49. (In Russ.)

Aranova S. V. *K voprosu o principah vizual'nogo predstavleniya uchebnoj informacii* [To the question about the principles of visual presentation of educational information]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* [Proceedings of the A. I. Herzen Russian state pedagogical university], 2017, vol. 185, pp. 96–102. (In Russ.)

Aranova S. V. *Preodolenie neuspeshnosti uchashhishja putjom optimizacii komponentov uklada shkoly* [Overcoming the pupils disadvantage by the way of optimization the components of school life]. *Pis'ma v Jemissija. Offlajn* [Letters to the Emission. Offline], 2013, vol. 9, pp. 2043. (In Russ.)

Aranova S. V. *Fenomen vizualizacii uchebnoj informacii kak vyzov v stanovlenii sovremennoj lichnosti* [The phenomenon of educational information visualization as challenge to the modern personality formation]. *Lichnost' i vyzovy sovremenности: interpretacija problem razlichnymi nauchnymi shkolami* [Personality and challenges of our time: interpretation of problems by various scientific schools]: stat'i Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Majkop, 25–26 sentjabrja 2020 goda. Majkop. Krasnodar, 2020, pp. 11–15. (In Russ.)

Bajdenko V. I. *Vyjavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuzov kak neobhodimyj etap proektirovanija GOS VPO novogo pokolenija: Metodicheskoe posobie* [Identification of the composition of the competencies of university graduates as a necessary stage in the design of the State higher education institution of a new generation]. Moscow, 2006, 72 p. (In Russ.)

Bolotov V., Val'dman I. *Kak obespechit' jeffektivnoe ispol'zovanie rezul'tatov ocenki obrazovatel'nyh dostizhenij shkol'nikov* [How to ensure the effective use of the results of shades of educational achievements of schoolchildren]. *Obrazovatel'naja politika* [Educational policy], 2012, vol. 1 (57), pp. 83–89. (In Russ.)

Ignat'eva E. Ju. *Ocenivanie obrazovatel'nyh rezul'tatov shkol'nikov kak obuchajushhaja strategija* [Assessment of educational outcomes as a learning strategy]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Continuing education: XXI century], 2018, vol. 3 (23), pp. 71–83. (In Russ.)

Il'in E.P. *Psihologija dlja pedagogov* [Psychology for teachers]. Sankt-Peterburg, 2012, 640 p. (In Russ.)

Kazarina T.Ju. *Sovremennaja kul'tura v vizual'nom prostranstve* [Modern culture in visual space]. *Vestn. Kemer. gos. un-ta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Kemerovo state university of culture and art], 2015, vol. 30, pp. 39–48. (In Russ.)

Kogan E.Ja., Postaljuk N.Ju., Prudnikova V.A. *Praktika ocenki metapredmetnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov shkol'nikov za rubezhom* [The practice of evaluating metasubject educational results of schoolchildren abroad]. *Nauka i obrazovanie: sovremennye trendy* [Science and education: current trends], 2015, vol. 2 (8), pp. 208–214. (In Russ.)

Krylova N.B. *Shkol'nyj ukklad - kakoe kachestvo obrazovaniya my sozdajom?* [School system - what quality of education are we creating?]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2010, vol. 6 (1399), pp. 33–37. (In Russ.)

Lebedev O.E. *Kak ocenivat' obrazovatel'nye dostizhenija uchashhihsja* [How to assess the educational achievement of students]. *Shkol'nye tehnologii* [School technologies], 2013, vol. 1, pp. 31–39. (In Russ.)

Rogozina T.V., Haritonova M.A., Benner E.V., Zavalaj V.A. *Tehnologii publichnogo predstavlenija obrazovatel'nyh rezul'tatov uchashhihsja v osnovnoj shkole* [Technologies of public presentation of secondary school students' educational results]. *Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Academic bulletin. Bulletin of the St. Petersburg academy of postgraduate pedagogical education], 2018, vol. 2 (40), pp. 51–57. (In Russ.)

Rjapisova A.G. *Refleksija rezul'tatov obrazovatel'noj dejatel'nosti* [Reflection on the results of educational ac-

tivities]. *Vestnik pedagogicheskikh innovacij* [Bulletin of pedagogical innovations], 2015, vol. 4 (40), pp. 54–65. (In Russ.)

Tarkhanova I.Iu. *Obrazovatel'naja sreda: chto volnuet starsheklassnikov i kakoi oni khotiat videt' shkol'u?* [Educational environment: What senior schoolchildren care about and what kind of school they want to see]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologija. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26/2, pp. 13–19. (In Russ.)

Troianskaia S.L. *Formirovanie mediakompetentnosti shkol'nikov i studentov v usloviakh tsifrovoi kul'tury* [Formation of media competency of schoolchildren and students in a digital culture]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologija. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26/1, pp. 23–28. (In Russ.)

Dochowa S., Neumeyerb S. *An investigation of the causal effect of educational expectations on school performance*. Behavioral consequences, time-stable confounding, or reciprocal causality? *Research in Social Stratification and Mobility*, February 2021, vol. 71, pp. 100579

*Статья поступила в редакцию 18.10.2021; одобрена после рецензирования 30.10.2021; принята к публикации 30.10.2021.*

*The article was submitted 18.10.2021; approved after reviewing 30.10.2021. accepted for publication 30.10.2021.*



Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 312–316. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 312–316.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 57:004

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-312-316>

## ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

**Кадеева Оксана Евгеньевна**, кандидат философских наук, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия, [kadeeva.oe@dvfu.ru](mailto:kadeeva.oe@dvfu.ru); <https://orcid.org/0000-0001-8498-7305>

**Белов Александр Никитович**, кандидат сельскохозяйственных наук, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия; Приморская государственная сельскохозяйственная академия, Уссурийск, Россия, [belov\\_an13@mail.ru](mailto:belov_an13@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5528-3982>

**Репш Наталья Викторовна**, кандидат биологических наук, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия; Приморская государственная сельскохозяйственная академия, Уссурийск, Россия, [repsh\\_78@mail.ru](mailto:repsh_78@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3389-8350>

**Берсенева Светлана Анатольевна**, кандидат биологических наук, Приморская государственная сельскохозяйственная академия, Уссурийск, Россия, [svshatal@mail.ru](mailto:svshatal@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9109-8063>

**Гревцов Кирилл Юрьевич**, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия, [kirillgrevcov@gmail.com](mailto:kirillgrevcov@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-3719-0106>

**Аннотация.** Образование всегда было одной из основных потребностей любого человека. Сегодня ее реализация обеспечивается многими средствами и методами, среди которых особое место занимают информационные технологии. В статье обсуждается применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в организации дистанционного обучения в курсе преподавания предмета «Биология». В данной работе показаны активно применяющиеся при обучении различные мессенджеры и платформы для онлайн-общения в настоящее время: Ed App, Zoom, Whats App, Google Classroom и другие. ИКТ влияют на развитие образования, особенно в форме дистанционного обучения. Экспериментально доказанная роль презентации Power Point и ее влияние на достижения будущих учителей биологии и их отношение к биологии определяет преимущество её использования в ходе занятий. Использование данных технологий позволит сделать курс занятий более интересным и доступным для понимания, развивают уверенность обучающихся в себе, повышают их уровень устной коммуникации и позитивного отношения к обучению. В то же время организация дистанционного обучения делает процесс занятий таковым, при котором ученики сами несут ответственность за усвоение материала, что повышает их саморегуляцию. Развитие ИКТ дает возможность ввести в систему образования новые методы преподавания и средства восприятия информационного образовательного содержания. Анализ образовательных платформ и опыта применения ИКТ в сфере управления позволяют увеличить перечень допустимых сервисов для применения в образовательном процессе по предмету «Биология».

**Ключевые слова:** дистанционное образование, цифровизация, тенденции, информационные технологии, образовательные платформы, саморегуляция, образовательный инструмент

**Для цитирования:** Кадеева О.Е., Белов А.Н., Репш Н.В., Берсенева С.А., Гревцов К.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании биологии в условиях дистанционного обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 312–316. ISSN 2073-1426. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-312-316>

## INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING BIOLOGY IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

**Oksana E. Kadeeva**, Candidate of Philosophical Sciences, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia, kadeeva.oe@dvfu.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8498-7305>

**Alexander N. Belov**, Candidate of Agricultural Sciences, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia, Primorskaya State Agricultural Academy, Ussuriysk, Russia, belov\_an13@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5528-3982>

**Natalya V. Repsh**, Candidate of Biological Sciences, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia, Primorskaya State Agricultural Academy, Ussuriysk, Russia, repsh\_78@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3389-8350>

**Svetlana A. Berseneva**, Candidate of Biological Sciences, Primorye State Agricultural Academy, Ussuriysk, Russia, svshatal@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9109-8063>

**Kirill Yu. Grevtsov**, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia, kirillgrevcov@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3719-0106>

**Abstract.** Education has always been one of the basic needs of any person. Today, its implementation is provided by many means and methods, among which information technologies occupy a special place. The use of Information and Communication Technologies (ICT) in the organisation of distance learning in the course of teaching the subject «Biology» are discussed in article. This paper shows various instant messengers and platforms for online communication that are actively used in training: Ed App, Zoom, WhatsApp, Google Classroom and others. ICT are affected the development of education, especially in the form of distance learning. The experimentally proven role of Power Point presentation and its impact on the achievements of future biology teachers and their relationship to biology determines the advantage of using it in the classroom. The use of these technologies will make the course of classes more interesting and understandable, develop pupils' self-confidence, increase their level of oral communication and a positive attitude towards learning. The organisation of distance learning makes the learning process such in which the pupils themselves are responsible for the assimilation of the material, which increases their self-regulation. The development of ICT makes it possible to introduce new teaching methods and means of perception of information educational content into the education system. Analysis of educational platforms and experience in the use of ICT in the field of management makes it possible to increase the list of acceptable services for use in the educational process in the subject of «Biology».

**Keywords:** distance education, digitalisation, trends, information technology, educational platforms, self-regulation, educational tool

**For citation:** Kadeeva O.E., Belov A.N., Repsh N.V., Berseneva S.A., Grevtsov K.Yu. Information and communication technologies in teaching Biology in the context of distance learning. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 312–316. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-312-316>

### Введение

Д.А. Шыныбеков пишет, что ИКТ определяются как разнообразный набор технологических инструментов и ресурсов, используемых для обмена информацией, а также для создания, распространения, хранения и управления информацией [Информационно-коммуникационные технологии: 12]. Эти технологии включают компьютеры, Интернет, технологии вещания (радио, телевидение) и телефонию.

Важно отметить, что ИКТ играют особую роль в образовательном процессе. Например, их применение обеспечивает повышение качества образования и дает возможность получить образовательный контент большему количеству желающих обучаться. Безусловно, в настоящее время педагогический состав образовательных учреждений расценивают ИКТ как средство решения некоторых образовательных проблем и способность преодоления временных и пространственных барьеров в целях осуществления обучения в любом месте и в любое время.

Предоставленная ИКТ возможность дистанционного обучения по своей сути является логичной и ожидаемой тенденцией в эволюции образования. По терминологии, дистанционное образование – это полученный опыт образовательного процесса без непосредственного контакта сторон образовательного процесса [Лишманова, Пимичева: 2216; Молчанова: 56; Пьянкова, Матвиюк: 332; Чернухина: 153]. Основным критерием такого социального явления, исходя из сущности понятия «дистанция» (разделение), является критерий изоляции. Вместе с тем, по мнению А.А. Машиньяна и Н.В. Кочергиной, дистанционное образование характеризуется также наличием принципов необходимого разнообразия, иерархичности, целостности, коммуникативности и историзма в характеристике организации деятельности в дистанционном обучении [Машиньян, Кочергина: 4].

Его преимущества неоспоримы, и большая часть технологий для его реализации уже активно применяются всеми участниками образовательного процес-

са. Вместе с тем для последующего динамического развития исследуемого типа образования и использования его возможностей важно обеспечить его повсеместную интеграцию с традиционными формами образования. Оно должно стать нормой для современного учебного заведения.

ИКТ стали фактором совершенствования образования, в том числе в форме дистанционного обучения. Именно в данном направлении их роль и значение приобрели особую значимость и актуальность. Их развитие позволило внедрить в систему образования большое количество новых методов преподавания и средств восприятия информационного образовательного контента. Благодаря ИКТ получить знания теперь можно в любой точке мира и в понятном для учащегося виде без непосредственного контакта преподавателя и ученика. При этом сами знания преподносятся с помощью таких стратегий восприятия информации, которые обеспечивают заинтересованность учащихся и их интерес к образовательной информации.

#### **Основная часть**

Дистанционное обучение как новая концепция образовательного процесса обладает особыми характеристиками. Так, в его структуре очевидно наличие стандартных сетей передачи данных, а также инфраструктуры для взаимодействия между участниками системы образования. В нем происходит обмен образовательным контентом с помощью мультимедийных инструментов. Такое взаимодействие и передача знаний экономически эффективны, а также независимы от места и времени их осуществления. Кроме того, дают возможность получить знания большому количеству желающих с помощью неограниченного количества образовательных платформ и ресурсов благодаря современным уровням использования ИКТ.

В настоящее время активно применяются при обучении, в том числе на уроках биологии, различные мессенджеры и платформы для онлайн-общения. Яркими примерами будут являться облачная конференц-платформа для проведения онлайн-занятий Zoom или бесплатное приложение, которое предлагает простой, безопасный и надёжный обмен сообщениями и звонками Whats App.

Вместе с тем анализ образовательных платформ и опыта применения ИКТ в сфере управления позволяют расширить перечень допустимых сервисов для использования в образовательном процессе по предмету «Биология».

Например, Ed App – это отмеченная наградами образовательная платформа, которая доступна бесплатно для всех пользователей, частных или корпоративных. Она предлагает простые дизайнерские решения и шаблоны, чтобы сделать создание курсов и обмен ими максимально простыми и эффек-

тивными. Ed App также предлагает готовые к обучению курсы, разработанные ведущими специалистами мира, которые можно добавить в учебную программу. Приоритет Ed App заключается в микрообучении – они разрабатывают свое программное обеспечение таким образом, чтобы оно лучше всего работало с мобильными устройствами, позволяя учиться в любое время и в любом месте.

Также можно применять Google Classroom, который использует документы, таблицы расчетов, инструменты онлайн-презентаций и инструмент видеозвонков. Имея базовые функциональные возможности и обладая высокой доступностью, сервис является хорошим выбором для школьных и университетских курсов по биологии, где нет необходимости в высококачественных дополнительных опциях и инструментах.

Для курса биологии данные ресурсы могут быть довольно эффективными, так как позволят визуализировать важную информацию и обеспечат высокий уровень понимания предмета.

Эффективная интеграция ИКТ в систему образования, в том числе по курсу биологии, – это сложный, многогранный процесс, который включает в себя не только технологии, но также учебную программу и педагогику, институциональную готовность, компетентность учителей и долгосрочное финансирование.

В настоящее время выделяют шесть уровней использования ИКТ в образовании по курсу биологии: презентация, демонстрация, обучение и практика, взаимодействие и сотрудничество. Для улучшения качества образования по курсу биологии важно использовать все указанные уровни применения ИКТ.

Например, многие события в биологии имеют сложную и динамичную структуру. Поэтому учащиеся должны обладать знаниями о структуре, процессах и причинно-следственных связях, чтобы определить и понять эти факты. Но ученики испытывают некоторые трудности в понимании такого рода сложных событий и причинно-следственных связей в биологических фактах. Использование презентаций в рамках дистанционного обучения на уроках биологии оказывает положительное влияние на понимание сложного и динамичного процесса биологии и об устранении неправильных представлений о биологических концепциях.

Так, ученики при обучении на уроках биологии будут помещать соответствующие слова в слуховую рабочую память, а соответствующие изображения – в визуальную рабочую память. Затем ученики организуют информацию отдельно в слуховой и зрительной памяти и, наконец, интегрируют эти представления с предшествующими знаниями. Эти результаты очень важны для демонстрации преимуществ презентации Power Point, в повышении уровня изучения биологии

обучающимися и их отношения к биологии. Данный вывод доказан экспериментально в ходе исследования роли презентации Power Point и ее влияния на достижения будущих учителей биологии и отношение к биологии [Hasan Gürbüz et al.: 3044]. Поэтому логично предположить высокую вероятность достижения аналогичных результатов при использовании указанного уровня применения ИКТ и при обучении по курсу биологии в среднеобразовательных учреждениях.

Кроме того, применение презентации Microsoft Power Point в качестве образовательного инструмента в рамках дистанционного обучения по курсу биологии позволят ученикам среднеобразовательных учреждений развить уверенность в себе, повысить уровень устной коммуникации, сотрудничества и позитивного отношения к обучению по сравнению с учениками, обучающимися с использованием традиционных методов. Microsoft Power Point можно легко использовать для разработки интересных и интерактивных инструментов обучения по курсу биологии, чтобы сделать преподавание и обучение более эффективными и нарушить монотонность и пассивность традиционных занятий.

Демонстрационные методы обучения в изучении биологических знаний в рамках дистанционного обучения могут быть применены преподавательским составом в качестве одного из методов, который также может обеспечить хорошие результаты обучения. Кроме того, в рамках дистанционного и онлайн-обучения важно обеспечить три типа взаимодействия: между учениками, между преподавателем и учащимися и между учениками и содержанием курса.

Взаимодействие в дистанционном образовании и онлайн-обучении между учениками может быть синхронным, как при видеоконференциях и общении в чате, или асинхронным, как на досках обсуждений или при обмене сообщениями по электронной почте. Оно фокусируется на диалоге между учениками и преподавателем и нацелено на стимуляцию интереса ученика к изучаемому материалу [Методика: 22].

Контакт учащегося с контентом может включать чтение информационных текстов по курсу биологии, использование учебных пособий, просмотр обучающих видеороликов, взаимодействие с мультимедиа, участие в симуляциях или использование программного обеспечения для когнитивной поддержки (например, статистического программного обеспечения), а также поиск информации, выполнение заданий и работа над проектами.

Сегодня взаимодействие в дистанционном образовании по курсу биологии ограничено методологией обучения и критериями оценки его эффективности. Следовательно, следующее поколение интерактивного дистанционного образования или целенаправленного интерактивного дистанционного образования

по курсу биологии должно быть лучше разработано для облегчения взаимодействия, которое должно стать более целенаправленным и увлекательным. Для этого понадобятся не только инструменты знаний и учебные разработки, которые делают это эффективно, но и исследования, подтверждающие как базовые процессы (например, с использованием проверок реализации и мер целостности обучения), так и результаты обучения (например, показатели успеваемости учащихся).

Например, взаимодействие в области дистанционного образования по курсу биологии должно в будущем основываться на требованиях о необходимости наблюдения за собственным обучением и размышлении о своих достижениях через себя и сверстников или обратной связи с учителем. То есть важно обеспечить саморегулирование учащихся в курсе биологии. Ученики должны стать мотивационно и поведенчески активными участниками своего собственного обучения. Саморегуляция характеризуется наличием контроля познания со стороны учащегося [Нагаева: 83].

Н.В. Бордовская подчеркивает, что саморегуляция как эффективная образовательная стратегия должна основываться на вовлечении всех участников образовательного процесса в решение сложных задач обучения при обязательной поддержке со стороны сверстников и с циклической оценкой проделанной собственной работы и работы других учеников. В данном случае требуется развитие личной заинтересованности в образовательных успехах всех участников образовательного процесса и контроль достижения заявленных целей образования [Бордовская и др.: 58].

Кроме того, необходимо развивать индивидуальную ответственность за результаты обучения в рамках дистанционного формата по курсу биологии. Так, каждый ученик должен нести ответственность за свое собственное обучение и ответственность за помощь в обучении другим членам группы.

#### **Заключение**

Таким образом, для того чтобы действительно новое поколение дистанционного обучения по курсу биологии преуспело в достижении цели более глубокого и осмысленного обучения, технологические инструменты должны соответствовать лучшему из того, что может предложить современная педагогика. Важно применять ИКТ с использованием фундаментальных принципов образовательного процесса, вытекающих из когнитивных, образовательных и социальных научных исследований, в том числе в рамках взаимодействия человека в группе и развития его ответственности за общий результат обучения.

#### **Список литературы**

*Бордовская Н.В., Костромина С.Н., Розум С.И.* Исследовательский потенциал студента: содержание

конструкта и методика его оценки // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 1. С. 52–66.

Информационно-коммуникационные технологии: учебник / под ред. Д.А. Шыныбекова. Алматы, 2017. 559 с.

Лишманова Н.А., Пимичева М.А. Дистанционное обучение и его роль в современном мире // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. 2016. Т. 11. С. 2216–2220. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86472.htm> (дата обращения: 05.10.2021).

Машиньян А.А., Кочергина Н.В. Методология построения дистанционной общеобразовательной среды // Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 1. С. 4–20.

Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / под ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. М., 2018. 194 с.

Молчанова Е.В. К вопросу о современном дистанционном образовании // Теоретические и практические проблемы современного образования. Краснодар: НЧОУ ВПО «Кубанский социально-экономический институт», 2014. С. 56–59.

Нагаева И.А. Дистанционные образовательные технологии в современном образовании. М., 2018. 159 с.

Пьянкова Н.Г., Матвиюк В.М. Дистанционное образование как элемент интернет-технологий // Наука, техника, управление, социальное развитие – двигатели научно-технического прогресса. 2014. С. 332–333.

Чернухина Н.В. Компьютерная и интернет-зависимость как проблема современного общества // Социально-гуманитарные и психологические науки: теоретико-методологические и прикладные аспекты. Краснодар, 2015. С. 153–155.

Gürbüz Hasan, Kisoglu Mustafa, Erkol Mehmet et al. The effect of Power Point presentations prepared and presented by prospective teachers on biology achievement and attitudes toward biology. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 2, pp. 3043–3047. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.462

### References

Bordovskaya N.V., Kostromina S.N., Rozum S.I. *Issledovatel'skij potencial studenta: sodержanie konstrukta i metodika ego ocenki* [Research potential of the student: the content of the construct and the method of its assessment]. *Psichologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2017, vol. 38/1, pp. 52–66. (In Russ.)

*Informacionno-kommunikacionnye tehnologii: ucheb-nik* [Information and communication technologies: text-

book], ed. by D.A. Shynybekov. Almaty, 2017, 559 p. (In Russ.)

Lishmanova N.A., Pimicheva M.A. *Distancionnoe obuchenie i ego rol' v sovremennom mire* [Distance learning and its role in the modern world]. *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept»* [Scientific-methodical electronic journal «Concept»], 2016, vol. 11, pp. 2216–2220. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86472.htm> (access date: 05.10.2021). (In Russ.)

Mashinyan A.A., Kochergina N.V. *Metodologija postroeniya distancionnoj obshheobrazovatel'noj sredy* [Methodology for constructing a distance educational environment]. *Distancionnoe i virtual'noe obuchenie* [Distance and virtual learning], 2016, vol. 1, pp. 4–20. (In Russ.)

*Metodika distancionnogo obuchenija: ucheb. posobie dlja vuzov* [Distance learning methodology: textbook for universities], ed. by M.E. Weindorf-Sysoeva. Moscow, 2018, 194 p. (In Russ.)

Molchanova E.V. *K voprosu o sovremennom distancionnom obrazovanii* [On the issue of modern distance education]. *Teoreticheskie i prakticheskie problemy sovremennogo obrazovanija* [Theoretical and practical problems of modern education]. Krasnodar, 2014, pp. 56–59. (In Russ.)

Nagaeva I.A. *Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v sovremennom obrazovanii* [Distance educational technologies in modern education]. Moscow, 2018, 159 p. (In Russ.)

Pyankova N.G., Matviyuk V.M. *Distancionnoe obrazovanie kak jelement internet-tehnologij* [Distance education as an element of Internet technologies]. *Nauka, tehnika, upravlenie, social'noe razvitie – dvigateli nauchno-tehnicheskogo progressa* [Science, technology, management, social development - engines of scientific and technological progress], 2014, pp. 332–333. (In Russ.)

Chernukhina N.V. *Komp'yuternaja i internet zavisimost' kak problema sovremennogo obshhestva* [Computer and Internet Addiction as a Problem of Modern Society]. *Social'no-gumanitarnye i psichologicheskie nauki: teoretiko-metodologicheskie i prikladnye aspekty: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Social, Humanitarian and Psychological Sciences: Theoretical, Methodological and Applied Aspects]. Krasnodar, 2015, pp. 153–155. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 28.10.2021; одобрена после рецензирования 21.11.2021; принята к публикации 21.11.2021.*

*The article was submitted 28.10.2021; approved after reviewing 21.11.2021; accepted for publication 21.11.2021.*

## КНИЖНАЯ ПОЛКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 317–319. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 317–319. (In Russ.) ISSN 2073-1426

Рецензия на книгу

УДК 329.78 3

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-317-319>

### ЧЕМУ УЧАТ УРОКИ ПРОШЛОГО В ПЕДАГОГИКЕ ДЕТСКОГО И ЮНОШЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ

Рец. на кн.: Кудинов В.А. История детского и юношеского движения в России (до 2017 года): учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2021. 242 с.

Чистяков Александр Александрович, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, [aaa666333@list.ru](mailto:aaa666333@list.ru)

*Для цитирования:* Чистяков А.А. Чему учат уроки прошлого в педагогике детского и юношеского движения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 317–319. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-317-319>. Рец. на кн.: Кудинов В.А. История детского и юношеского движения в России (до 2017 года): учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2021. 242 с.

Book Review

### WHAT THE LESSONS OF THE PAST TEACH IN PEDAGOGY OF THE CHILDREN'S AND YOUTH MOVEMENT

Review of the book: Kudinov, V.A. (2019). History of children's and youth movement in Russia (before 2017): textbook for higher school. Moscow: Jurajt. 242 p.

Alexander A. Chistyakov, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [aaa666333@list.ru](mailto:aaa666333@list.ru)

*For citation:* Chistyakov A.A. What the lessons of the past teach in pedagogy of the children's and youth movement. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2021, vol. 27, № 4, pp. 317–319. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-317-319>. Review of the book: Kudinov, V.A. (2019). History of children's and youth movement in Russia (before 2017): textbook for higher school. Moscow: Jurajt. 242 p.

Любую историю, в том числе и историю педагогики и педагогических учений, процессов, явлений мы изучаем для извлечения уроков прошлого, проживания в настоящем и в целях совершенствования будущего. Ярким примером извлечения уроков прошлого в общественном движении детей и его педагогическом сопровождении является учебное пособие В.А. Кудинова, доктора исторических наук, профессора кафедры педагогики и акмеологии личности Института педагогики и психологии Костромского государственного университета.

Приближается 100-летие со дня объявления 19 мая 1922 года о создании Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина. Можно предположить, что будет много публикаций, различных оценок этого уникального явления в мировой культуре. Более 25 миллионов детей СССР одновременно были в ее составе в пик ее развития. Правопреемником ее стал Союз пионерских организаций – федерация детских объединений (СПО-ФДО). Вместе с развитием этого движения происходили глубинные изменения

в педагогике, практика давала материал для развития теории.

Одной из первых книг в череде публикаций к юбилею пионерии является рецензируемая книга, в которой дается оценка детского и юношеского движения как социокультурного феномена.

Автором учебного пособия является В.А. Кудинов – доктор исторических наук (1994 г.), профессор (1999 г.), почетный работник высшего профессионального образования, академик Академии социальных наук, профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Института педагогики и психологии Костромского государственного университета. В.А. Кудинов работает в Костромском государственном университете с 1972 года, он является автором 25 научных монографий по истории детского и молодежного движения, студенчества России, 250 научных статей по истории, теории, педагогике детского и молодежного общественного движения, по вопросам подготовки кадров организаторов детского движения, пионерской и скаутской

организации. Автор пособия самостоятельно собрал материал для книги, проанализировал архивные документы (как ранее не опубликованные, так и опубликованные), представил обзор исторических, педагогических, психологических, социологических исследований, обобщил полученные сведения, последовательно изложил, описал уроки, извлеченные из исторического опыта, дал рекомендации по его использованию в современном воспитательном процессе в работе с детьми, подростками, юношеством.

Учебное пособие представляет собой очерк истории детского и юношеского движения в России с начала XX и до начала XXI века. Книга написана на материале уникальных архивных данных, обзоров исторических, педагогических, психологических и социологических исследований. В ней раскрываются особенности детских и молодежных объединений, неразрывно связанные с историей России, развитием педагогической мысли. Дается анализ исторического опыта, уроков, извлеченных из этого опыта, социализирующего потенциала общественных детских и молодежных объединений в различных исторических условиях. Приводятся рекомендации по применению этого опыта для деятельности современного Российского движения школьников, Юнармии и других. Каждая из восьми глав учебного пособия завершается методическими рекомендациями, вопросами для повторения, дискуссии, педагогическими заданиями.

Издание адресовано студентам и магистрантам высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям, рекомендуется исследователям, педагогам, организаторам Российского движения школьников, детского и юношеского движения; рекомендовано учебно-методическим отделом высшего образования к использованию в вузах России, ведущих педагогическую подготовку воспитателей для работы с детьми, юношеством, Российского движения школьников, в учреждениях дополнительного образования детей и молодежи.

Учебное пособие обладает теоретическим и прикладным значением. В нем теоретически обоснована передача социального опыта между поколениями средствами и методами общественных детских и юношеских объединений, описаны механизмы социализации подростков в различных исторических условиях социокультурной жизни России. Книга уже используется в учебном процессе для обеспечения учебных курсов «История развития детско-юношеских общественных организаций», «Исторический опыт практики и социализирующий потенциал пионерской организации», «Исторический опыт практики и социализирующий потенциал скаутинга» (модуль «Детско-юношеская организация»), обеспечивающих профессионализацию бакалавров по новым направле-

ниям подготовки, открытым в Костромском государственном университете с 2017 года: «Начальное образование и организатор детского движения», «История и организатор детского движения»; для магистрантов, будущих специалистов в области социокинетики, разработан курс «Исторический опыт детского и юношеского движения». Учебное пособие составлено в соответствии с утвержденными учебными планами, реализуемыми в КГУ.

Учебное пособие обладает несомненной новизной, поскольку материал не имеет аналогов в современной педагогической и исторической науке, в трактовке описанного исторического, педагогического опыта. Глубокую доказательность материалу придает библиографический список работ предшественников, внесших огромный вклад в развитие науки о детском общественном движении, среди которых доктора и кандидаты педагогических, психологических, исторических наук, известные на мировом уровне профессора: Л.В. Алиева (Москва), Н.Ф. Басов (Кострома), М.В. Богуславский (Москва), С.В. Бойцова (Кострома), Е.А. Дмитриенко (Алма-Ата, Казахстан), А.Г. Кирпичник (Кострома), О.С. Коршунова (Кострома), В.А. Кудинов (Кострома), Р.М. Литвак (Челябинск), В.Г. Литвинович (Минск, Беларусь), Э.А. Мальцева (Удмуртия), М.Р. Мирошкина (Москва), О.В. Попова (Кострома), К.Д. Радина (Санкт-Петербург), Н.М. Рассадин (Кострома), О.В. Решетников (Москва), Т.А. Ромм, (Новосибирск), Е.Н. Сорочинская (Ростов-на-Дону), Е.Н. Титова (Санкт-Петербург), Т.В. Трухачева (Москва), Е.Е. Чепурных (Москва) и другие.

Ценность учебного пособия и в том, что в нем отражены изменения в методах, формах, содержании воспитания подрастающего поколения, социализации личности ребенка на каждом этапе развития страны. Автором отмечен переход от оценки детского движения как сугубо педагогического явления к оценке его как социокультурного феномена. Эти подходы могут быть использованы в качестве методологических подходов для дальнейших педагогических и исторических исследований.

Учебное пособие нацелено на извлечение уроков из исторического опыта на основе анализа взаимоотношений взрослых и детей в общественной организации, в практике развития самоуправления детей, в детских формальных и неформальных коллективах. Автор утверждает, что в процессе практики деятельности общественного движения подростков, юношества появлявшиеся проблемы последовательно изучались, анализировались учеными и практиками, неоднократно видоизменяясь по мере развития страны, общества и самого детско-юношеского движения. В книге также отражен поиск существенных особенностей детского общественного движе-

ния, места детской организации в новом обществе и государстве, описана специфика ее взаимоотношений с политическими партиями и органами власти, влияние детского движения на развитие науки, поднимаются актуальные вопросы формирования единой системы подготовки кадров для детского движения.

Издание адресовано исследователям и практическим работникам, в сферу деятельности которых входит организация общественной активности детей, подростков и молодежи, преподавателям высших и средних специальных образовательных учреждений, ведущих подготовку кадров по направлению «организатор детского движения».



## ПОРТРЕТЫ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 320–322. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021, vol. 27, № 4, pp. 320–322. (In Russ.) ISSN 2073-1426

Краткое сообщение

УДК 378:37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-320-322>

### ИЗРАИЛЬ ПЕТРОВИЧ ШУЛЬМАН – ЛЕГЕНДА КОСТРОМСКОГО ИСПЕДА

**Беркович Маргарита Израйлевна**, доктор экономических наук, профессор, директор Института управления, экономики и финансов КГУ, [m\\_berkovich@ksu.edu.ru](mailto:m_berkovich@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3330-6009>

Short message

### IZRAIL' PETROVICH SHUL'MAN – THE LEGEND OF KOSTROMA UNIVERSITY'S HISTORICAL PEDAGOGIC FACULTY

**Margarita I. Berkovich**, Doctor of Economic Sciences, Professor, Director of the Institute of Management, Economics and Finance, Kostroma State University, [m\\_berkovich@ksu.edu.ru](mailto:m_berkovich@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3330-6009>



И.П. Шульман, 1995 г.

Израиля Петровича Шульмана можно по праву считать символом эпохи. Направленный в Костромской государственной педагогический институт им. Н.А. Некрасова после защиты кандидатской диссертации по новейшей истории, он оказался в плеяде ярких, заслуженных людей-фронтовиков, легендарных преподавателей истпеда.

Сам Израиль Петрович, родившийся в глухом полесском селении, получил возможность учиться в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А.И. Герцена как лучший ученик-активист. Здесь ему повезло слушать лекции видных ученых, известных историков – академиков Б.Д. Грекова, Н.Л. Рубинштейна, В.В. Струве, Е.В. Тарле.

Закончив с отличием институт, был рекомендован в аспирантуру, и 22 июня 1941 года должен был сдавать кандидатский экзамен. Как научный работник имел право на бронь и возможность уехать из родного города в эвакуацию, что и сделали многие его товарищи. Но он не воспользовался этой льготой и записался в народное ополчение, то есть влился в состав практически необученных мужчин и молодых людей, готовых пожертвовать своими жизнями, чтобы не пропустить врага.

И.П. Шульман пережил переход по Ладожскому озеру, Ораниенбаумский и Нарвский плацдармы, блокаду Ленинграда. В конце войны направлен в распоряжение 4-го Украинского фронта. К великому счастью, он остался живым, только сильно контужен, потеряв на некоторое время способность говорить. Три боевых ордена и десятков медалей, в том числе

«За боевые заслуги», которой особо дорожил и носил на старой лычке, украсили его грудь. После войны встретил свою судьбу – верную, любимую супругу Брониславу Яковлевну.

Будучи капитаном, был направлен для прохождения дальнейшей службы на Украину, где родились две дочери, а затем по доносу был послан на самый край страны, на Курильские острова (остров Шикотан). Здесь встретил весть о смерти Сталина и сокращения армии. Не дослужив всего пару месяцев до необходимого стажа для получения военной пенсии по выслуге лет, восстановился в аспирантуре своего вуза, где успешно защитил кандидатскую диссертацию и получил направление в Кострому, куда и приехала семья в 1955 году.

Первоначально семья поселилась на ул. Кооперации, 44/43 (сейчас на этом месте офисное здание Межрегионгаза), в так называемом доме учителей, где жили преподаватели пединститута – В.С. Гусев, Б.М. Косарев, Г.З. Шкляр, с которыми семья очень подружилась. Израиль Петрович, активный, коммуникабельный, инициативный человек, вскоре был назначен деканом историко-филологического факультета, и через несколько лет – проректором (тогда эта должность называлась заместитель директора) по учебной и научной, впоследствии – по учебной работе. Более 20 лет возглавлял кафедру всеобщей истории.

Его научные интересы были широки. Тема кандидатской диссертации И.П. Шульмана по аншлюсу Австрии не являлась публичной, многие материалы для научного исследования имелись лишь в подлинниках, и отец сам переводил их, поскольку неплохо знал немецкий (да и французский) языки.

Отец преподавал дисциплины по новейшей истории Юго-Восточной Азии, прекрасно зная историю Китая, Японии, по которой подготовил ряд методических пособий. Лекции его были незабываемыми, отличались глубиной, яркостью изложения, изобиловали живыми примерами, неожиданными сравнениями, привнесением личного опыта ученого-фронтовика.

Его поразительная работоспособность поражала многих. Нам отец запомнился сидящим в кресле, перед экраном телевизора, в наушниках (слушая радио, чтобы не мешать другим домочадцам), с газетой в руке. На вопрос, «Зачем столько информации?», отвечал: «Вдруг кто-то задаст вопрос по сегодняшнему событию, а я буду не в курсе».

Сложность избранной им дисциплины – новейшей истории – состояла, в частности, в том, что надо быть постоянно, ежедневно «в отличной форме». Этому способствовал большой объем различных подписных изданий (наша семья неоднократно становилась победителем в городе по этому показателю). Традиционно получали журналы «Новое время», «Азия и Аф-

рика сегодня», «За рубежом». Кроме того, отец имел доступ и к специальному изданию – «Атлас международной информации», где публиковались материалы, предназначенные для узкого круга специалистов.

Создание историко-педагогического факультета неразрывно связано с именем Семена Михайловича Мицингендлера – «Мицина», как его называли, а также Израйля Петровича Шульмана. Помнится, как отец в должности проректора института неоднократно ездил в Москву, в Министерство, доказывая важность подготовки специалистов для работы в пионерской организации, молодежной среде. После командировок уставший, но удовлетворенный результатом рассказывал, в частности, о встречах с Верой Кузьминичной Балясной, которая являлась в то время председателем Центрального совета Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина, с руководителями ЦК ВЛКСМ.

Это был период, когда лучшие, самые способные ребята приходили на факультет, приезжали из всех уголков огромной страны, где проходили настоящую школу жизни и управления. Им не требовались никаких дополнительных тренингов и специального обучения – из стен вуза выходили компетентные, активные, преданные делу люди, которые, где бы ни трудились (а работали практически во всех сферах, многие – на высших должностях), становились лидерами. Не перечисляя десятки, сотни достойных имен, назову лишь тех, кто до настоящего времени трудится на родной земле, делом доказав прекрасную подготовку – губернатор Костромской области С.К. Ситников, председатель областной думы А.А. Анохин, руководители профильных департаментов, различных организаций.

Все они с благодарностью вспоминают своих учителей, прежде всего фронтовиков, которые, пройдя через огромные испытания, по сути, выдержав непосильные тяготы, не озлобились душой, а, напротив, сохранили и свежесть взгляда на историю, и понимание нужд и устремлений молодежи.

С особым интересом отец относился к анализу внешнеполитической ситуации в стране, и здесь проявил себя как прекрасный организатор и популяризатор научного подхода к текущим событиям. Из студентов историко-педагогического факультета организовал клуб политинформаторов, куда привлек активных, неравнодушных ребят, многие из которых затем стали видными учеными, прекрасными педагогами.

Его дар талантливого оратора особенно ярко проявлялся в публичных лекциях. Возглавляя в течение многих лет городскую организацию Всесоюзного общества «Знание», отец постоянно выступал с лекциями о международном положении в различных районах нашей области. И надо было видеть, с каким неподдельным интересом стремились его услышать наши

земляки, простые люди, на лесосеках, на фермах, в сельских клубах. Его лекции ждали с нетерпением, поскольку на них точно, доступно, квалифицированно объяснялись причины и последствия большой политики и давалась объективная оценка реальному положению дел, чему мне доводилось быть свидетелем.

Будучи также вовлеченной в пропагандистскую деятельность по экономическому просвещению, на личном опыте могу оценить эту непростую работу и считать отца и своим учителем тоже. Бывало, в год мною проводилось до 100 лекций, включая и работу в вечернем университете марксизма-ленинизма, куда в советский период направлялись первые лица руководящего состава различных предприятий и организаций (в том числе и Ю.Ф. Цикунов, ныне председатель Общественной палаты Костромской области, в то время заместитель мэра г. Костромы.)

Проработав в родном вузе свыше 50 лет, отец сделал 45 выпусков историков. Но эти специалисты являлись не только «предметниками», это люди, увлеченные своим делом и способные давать верные жизненные установки ребятам. Несколько поколений историков хранят в своем сердце светлую память об Израиле Петровиче, неизменно вспоминая о нем с улыбкой. Сколько бы ни встречалось на моем пути его выпускников, у каждого находился повод выразить ему благодарность – за дружеский совет, за постоянную готовность помочь в любой ситуации, поддержать в трудную минуту или просто ода-

рить искренней улыбкой. В семейном архиве хранится множество поздравлений, открыток, приглашений на студенческие свадьбы. Незамысловатые, но искренние строчки:

«У нас на факультете ребята очень дружные.

Им всем совсем не терпится – хотят поздравить Шульмана!

Неважно, как поздравим, и что Вам пожелаем,

Но Вы уж нам поверьте, что любим Вас всем сердцем».

Любовь к истории стала традицией в нашей семье. Брат, Семен Израйлевич Шульман, после окончания Костромского технологического института и получения диплома инженера-механика, принял решение о необходимости второго высшего образования, поступив на историко-педагогический факультет КГПИ. Уже много он лет работает в школе, по праву считаясь одним из лучших учителей истории костромского края. Учеником отца был и муж старшей сестры, Валерий Николаевич Варлыгин, с которым она познакомилась во время практики в пионерском лагере.

К 100-летию со дня рождения Израиля Петровича в апреле 2018 года мы совместно с Институтом гуманитарных наук и социальных технологий (директор канд. ист. наук, доц. О.Б. Панкратова), кафедрой истории провели комплекс научных мероприятий, посвященных И.П. Шульману, а также издали книгу воспоминаний о нем.

В моем сердце отец навсегда, светлая память о нем живет в сотнях его учеников, последователей, единомышленников.

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях. Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

*Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:*

*e-mail: [vestnik@ksu.edu.ru](mailto:vestnik@ksu.edu.ru)*

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: \*.doc, \*.docx, \*.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате \*.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

---

### ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,  
г. Город, Страна

**Название (жирным шрифтом, строчные буквы)**

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)  
указывается после названия статьи курсивом*

**Аннотация:** 150–200 слов.

*Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:*

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

*В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.*

**Ключевые слова:** 7–10 слов, разделенных запятой.

**Информация об авторе:** Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

**Дата поступления статьи:** указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

**Дата приема статьи к публикации:** заполняется в редакции.

**Для цитирования:** Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 1. С. XX–XX (страницы будут указаны в редакции). DOI:

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

© Vladimir A. Smirnov, 2019.

Affiliation(s), Moscow, Russia

Name of the article

*Information about financing (links to grants, etc.) is indicated after the title of the article in italics*

**Abstract:** 150–200 word.

**Keywords:** 7–10 word, separated by a comma.

**Information about the author:**

E-mail:

**Article received:** August 08, 2019.

**Published:**

**For citation:** Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст статьи<sup>1</sup> Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи  
Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи  
статьи Текст статьи... [Анненков: 467].

#### Примечания (следуют после текста статьи)

<sup>1</sup> К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

<sup>2</sup> О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

<sup>3</sup> Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

#### Список литературы

*Анненков П.В.* Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

*New K.A.* Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

#### References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy*, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

---

### ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК, СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES

#### Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

*Просьба не путать примечания со списком литературы!*

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

*Архивные материалы:*

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

*Законодательные материалы:*

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г: (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1307](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307) (дата обращения: 28.10.2019).

#### Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

### Список литературы

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов (**н.п.**) В.А.

#### **Книга одного автора**

*Хазова С.А.* Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

#### **Книга двух и трех авторов**

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

*Божиллов И., Тотоманова А., Билярски И.* Бориллов синодик. София: Паблшинг компани, 2010. 386 с.

#### **Книга четырех или более авторов**

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

#### **Книга, описанная под заглавием**

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

#### **Многотомное издание**

*Толстой Л.Н.* Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит, 1928–1958.

#### **Один том из многотомного издания**

*Белинский В.Г.* Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

#### **Статьи из сборников**

*Панкратова Т.М.* Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

*Королева Е.М., Крюкова Т.Л.* Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

#### **Статьи из журналов**

*Анненков П.В.* Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

#### **Статьи из газет**

*Райцын Н.С.* В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

#### **Справочные издания, энциклопедии, словари**

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

**Статьи из энциклопедий, словарей**

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

**Диссертации и авторефераты диссертаций**

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

**Иностранные источники**

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn* and Plautus' *Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

**Материалы из сети Интернет**

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: [http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f\\_v\\_chizhov\\_i\\_a\\_a\\_ivanov](http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov) (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках.

Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет). Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

**References**

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в references неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт <https://translit.ru> и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Затем копировать транслитерированный текст в готовящийся список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [] после соответствующих названий;

– заменить знак «//» на точку;

– заменить знак «/» на запятую;

– перевести на английский язык место издания (например, было М. – после редактирования: Moscow);

– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;

– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;

– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 с. – 235 p., вместо S. 45–47 – pp. 45–47;

– курсивом выделить название источника и название журнала;

– в конце транслитерированной библиографической ссылки необходимо добавить указание на оригинальный язык статьи (In Russ.)

**Примеры транслитерации источников**

Проскурина В.Ю. Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. М.: НЛО, 2006. 332 с  
Proskurina V.Iu. *Mify imperii. Literatura i vlast' v epokhu Ekateriny II* [The myths of the empire. Literature and power in the era of Catherine II]. Moscow, NLO Publ., 2006, 332 p. (In Russ.)

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Прогресс, Универс, 1994. 2030 стб. (Репринт. изд. 1903–1909 гг.)

Dal' V.I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo iazyka*: v 4 t. [Dictionary of the living Russian language: in 4 vols.], ed. by I.A. Boduena de Kurtene. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994, 2030 col. (In Russ.)

Морозов И.Л. «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник, 1935, № 4. С. 223–258.

Morozov I.L. "Gorestnaja profanacija" (*Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Pari-zhe*) ["Woeful profanation" (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

*Непомнящий В.С.* Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

*Непомнящий В.С.* *Pushkin v svete ochevidnosti* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir*, 1998, № 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байбородова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 144 с.

*Metodika vospitatel'noi raboty* [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Ermkina and etc., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

*Андреева В.Г.* Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

*Andreeva V.G.* *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka*: dis. ... dokt. filol. nauk [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

*Шеметова Т.Г.* Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2011. 47 с.

*Shemetova T.G.* *Biograficheskii mifo Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov*: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

*Ранчин А.М.* Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

*Ranchin A.M.* *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory "Moscow – Third Rome" and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo»*. *Filologiya* [Educational portal "Word"]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

### ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). *Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!*
3. Кавычки в тексте – елочки « », если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “ ”.
4. При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее представляется только фамилия. *Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.*
5. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).  
Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).
6. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)
7. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.
8. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

## ВЕСТНИК

**Костромского государственного университета**

Серия:  
**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2021 – № 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)  
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 01.12.2021.  
Дата выхода в свет 20.04.2022.  
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 40,9.  
Уч.-изд. 42,5 л.  
Тираж 500 экз.  
Заказ № 224.

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**,  
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

**Цена свободная**  
**При перепечатке ссылка обязательна**