

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

3

2022



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

V E S T N I K
OF KOSTROMA
STATE
UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

2 0 2 2

№ 3

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

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



ISSN 2073-1426

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА
доктор психологических наук, профессор, Кострома

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

РАЙКИНА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

ВОРОНЦОВА АННА ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор, Кострома

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор, Москва

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, Москва

МАХНАЧ АЛЕКСАНДР ВАЛЕНТИНОВИЧ
доктор психологических наук, Москва

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

ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ
доктор психологических наук, профессор, Москва

ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, Ульяновск

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
доктор психологических наук, доцент, Кострома

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

ТАРХАНОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА,
доктор педагогических наук, профессор, Ярославль

ТИХОМИРОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА,
кандидат психологических наук, доцент, Кострома

ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА
доктор психологических наук, доцент, Кострома

ХАРЛАМЕНКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА
доктор психологических наук, профессор, Москва

ЩЕРБИНИНА ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, Кострома

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ
РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**

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

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

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

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

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

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

CHIEF EDITOR

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

DEPUTY CHIEF EDITOR

KRYUKOVA TATIANA LEONIDOVNA
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

EXECUTIVE SECRETARY

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

EDITORIAL TEAM

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

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

ZAKHAROVA JANNA ANATOLIEVNA
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

ZNAKOV VIKTOR VLADIMIROVICH
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

KUPREYANOV BORIS VIKTOROVICH
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

MAKHNACH ALEXANDER VALENTINOVICH
Doctor of Psychology (Moscow)

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

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

POLYAKOV SERGEY DANILOVICH
Doctor of Pedagogy, Professor (Ulyanovsk)

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

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

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

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

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

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

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

**FOREIGN MEMBERS
OF THE EDITING BOARD**

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- 5 Савельева О.Е.**
Эмоциональное приучение как приём формирования умения принимать себя и других, не осуждая
- 11 Волот Н.В.**
Уровень развития семейных ценностей современных подростков
- 20 Дубенский П.И.**
Определение педагогических условий формирования у учащейся молодежи ответственного отношения к оружию
- 25 Плуженская Л.В.**
Коммерческая реклама как аксиологический ресурс воспитательной деятельности
- 35 Смирнова Е.С.**
Этническая идентичность и толерантность иностранных курсантов в поликультурной среде военного вуза

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 45 Кузнецова И.В., Буракова Г.Ю., Трошина Т.Л., Голлай А.В.**
Междисциплинарная интеграция в обучении математике как средство формирования математической грамотности обучающихся
- 51 Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е.**
Влияние изменений в ЕГЭ по математике на перспективы высшего образования
- 61 Бабенко М.Г., Храмова Т.Ю.**
Специфика обучения грамматическому аспекту второго иностранного языка
- 67 Поморцева Н.П., Авдеева В.В.**
Проблема реализации принципов билингвального образования в Республике Татарстан
- 76 Кашапова Л.М., Ни Чжэнь**
О моделировании процесса формирования вокально-исполнительской культуры младших школьников на уроках музыки

ПСИХОЛОГИЯ

- 84 Кашапов М.М., Сурина Н.В.,**
Психология ресурсности мышления педагогических работников
- 93 Кубатина Ю.А.**
Особенности эмоционально-оценочного компонента профессиональной идентичности практического психолога системы образования в процессе профессионалогенеза
- 100 Костина Е.В.,**
Оценка стратегий конфликтного поведения и коммуникативной толерантности в системе профилактики текучести кадров
- 108 Фассахова Т.А., Добрынин И.М.**
Взаимосвязь уровня удовлетворенности внешним обликом с ценностно-смысловыми ориентациями и самоотношением личности в период молодости

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 118 Севастьянова У.Ю., Шипова Н.С.**
Сравнительный анализ ресурсов подростков с типичным и нарушенным развитием

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 125 Секованов В.С., Катержина С.Ф., Рыбина Л.Б., Шапошникова И.В.**
Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Хаотические отображения» как средство развития креативности студентов

CONTENTS

PEDAGOGY

- 5 O.E. Saveleva**
Emotional drill as a way to develop the ability to accept oneself and others without judgement
- 11 N.V. Volot**
Family values development level in modern teenagers
- 20 P.I. Dubensky**
Determination of pedagogic conditions for the formation of a responsible attitude to weapons in student youth
- 25 L.V. Pluzhenskaya**
Commercial advertising as an axiological resource of upbringing activity
- 35 E.S. Smirnova**
Ethnic identity and tolerance of foreign students in the multicultural environment of a military higher education institution

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 45 I.V. Kuznetsova, G.Yu. Burakova, T.L. Troshina, A.W. Gollay**
Interdisciplinary integration in teaching Mathematics as a means of forming pupils' mathematical literacy
- 51 A.S. Babenko, N.Lv. Margolina, T.N. Matytsina, K.Ev. Shiryayev**
The impact of changes in the Unified State Exam in Mathematics on the prospects of higher education
- 61 M.G. Babenko, T.Yu. Khramova**
Specifics of teaching grammar aspect of second foreign language
- 67 N.P. Pomortseva, V.V. Avdeeva**
Implementing the principles of bilingual education in the Republic of Tatarstan
- 76 L.M. Khashapova, Ni Zhen**
About modelling the process of formation of vocal and performing culture of younger schoolchildren in Music lessons

PSYCHOLOGY

- 84 M.M. Khashapov, N.V. Surina**
Teachingworkers' resource-based thinking psychology
- 93 Yu.A. Kubatina**
Features of the emotional and evaluative component of the professional identity of a practical psychologist of the educational system in the process of professional genesis
- 100 E.V. Kostina**
Evaluation of conflict behaviour strategies of communicative tolerance in the system of staff turnover prevention
- 108 T.A. Fassakhova, I.M. Dobrynin**
Interrelation of the level of satisfaction with appearance with value-semantic orientations and seif-attitude in the period of youth

SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- 118 U.Yu. Sevastyanova, N.S. Shipova**
Comparative analysis of the resources of adolescents with typical and impaired development

PROFESSIONAL EDUCATION

- 125 V.S. Sekovanov, S.F. Katerzhina, L.B. Rybina, I.V. Shaposhnikova**
Performing a multi-stage mathematical and informational task "Chaotic mappings" as a means of developing students' creativity

134 Серафимович И.В.

Ресурсность профессионального мышления студентов социномических групп профессий

143 Толкачева И.В.

Современные вызовы медицинского образования и их отражение в учебной программе

151 Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Жбанов Е.А.

Об опыте использования геймификации в высшем образовании на примере преподавания математических дисциплин

158 Попова И.В., Страусова А.А., Киселев А.А.

Соотношение внешних и внутренних факторов выбора профессии в мотивационной сфере студентов технического университета

165 Крапивина М.Ю.

Самостоятельная работа студентов университета при изучении иностранного языка

170 Швецова Ю.О., Кашицкий К.В.

Опыт экспериментального исследования эвристики при решении лингвистических задач студентами-переводчиками

СОЦИОКИНЕТИКА

177 Куприянов Б.В., Карпова Е.М.,

Шевелёв М.А., Возняк С.А.

Региональная история одной социально-педагогической инновации (школьное инициативное бюджетирование в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре)

184 ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

134 I.V. Serafimovich

The potential of professional thinking among the students of socionomic group of profession

143 I.V. Tolkacheva

Modern challenges of medical education and their reflection in the curriculum

151 S.F. Katerzhina, Y.A. Sobashko, E.A. Zbanov

About the experience of using gamification in higher education on the example of teaching mathematical disciplines

158 I.V. Popova, A.A. Strausova, A.A. Kiselev

The ratio of external and internal factors of career choice in the motivational sphere of technical university students

165 M.Yu. Krapivina

Independent work of university students in learning a foreign language

170 Yu.O. Shvetsova, K.V. Kashitskii

Experimental study of heuristics in solving linguistic tasks by translation students

SOCIOKINETICS

177 B.V. Kupriyanov, E.M. Karpova, M.A. Shevelev,

S.A. Wozniak

Regional history one socio-pedagogic innovation (school participatory budgeting in Khanty-Mansi autonomy in Russia)

184 REQUIREMENTS

TO REGISTRATION OF ARTICLES

ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 5–10. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 5–10.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-5-10>

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПРИУЧЕНИЕ КАК ПРИЁМ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ПРИНИМАТЬ СЕБЯ И ДРУГИХ, НЕ ОСУЖДАЯ

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

Аннотация. Школа как агент воспитания молодого поколения в современном мире вынуждена бороться со многими факторами, негативно влияющими на межличностные отношения в обществе. Ввиду этого очень важным и своевременным является включение в новые ФГОС основного общего образования такого пункта, который регламентирует необходимость учить школьников «принимать себя и других, не осуждая». Однако автор, анализируя публикационную статистику электронной библиотеки *eLibrary*, приходит к выводу, что работа по реализации этого пункта далеко не в полной мере обеспечена научной и методической литературой. При этом зарубежные страны (на примере США) уже многие годы активно исследуют и ведут практические разработки программ по социально-эмоциональному обучению (SEL). Это в большой мере аналогично работе над формированием способности принимать себя и других, не осуждая, поскольку такие программы предполагают развитие эмпатии, понимание и управление эмоциями, обучение разрешению конфликтов. В статье говорится о большом потенциале таких программ и о целесообразности применения опыта школ США в российской системе образования. Кроме того, предлагаются базирующиеся на бихевиористском подходе авторские техники эмоционального приучения на основе якорных образов, которые могли бы использоваться для практической реализации анализируемого пункта ФГОС. Статья носит поисково-дискуссионный характер, её результаты могут быть использованы для дальнейших исследований путей реализации воспитательного потенциала школы, способов воспитания эмоционального интеллекта и эмпатии, формирования духовно-нравственных качеств школьников и культуры бесконфликтного общения.

Ключевые слова: ФГОС 2021, принятие себя и других, не осуждая, нравственное воспитание в школе, эмоциональный интеллект, эмпатия.

Для цитирования: Савельева О.Е. Эмоциональное приучение как приём формирования умения принимать себя и других, не осуждая // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 5–10. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-5-10>

Research Article

EMOTIONAL DRILL AS A WAY TO DEVELOP THE ABILITY TO ACCEPT ONESELF AND OTHERS WITHOUT JUDGEMENT

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

Abstract. The modern school with its nurturing function has to deal with numerous factors that negatively affect interpersonal relations between young people. Therefore that appears to be of great importance and timely to reinforce the Education Standards (ES) of the Russian Federation with a provision that declares the need to teach schoolchildren “to accept themselves and others without judgement”. However, while analysing the publishing statistics of the Russian Internet library *eLibrary.ru*, the author reveals that realisation of this provision is far from being sufficiently supported with research and methodological literature. On the other hand, foreign countries (with the example of the USA) have long been thoroughly researching and designing practical programmes for social and emotional learning (SEL). This work is largely close to the process of fostering the ability to accept oneself and others without judgement, since such programmes include the development of empathy, understanding and managing emotions, as well as teaching conflict resolution. The article highlights the great potential of the SEL programmes and suitability of applying them in the Russian system of education. Besides, based on the behaviouristic approach, the author proposes original techniques of emotional drill centred around anchor images, which

could be used for putting into practice the analysed provision of the Russian ES. The article is exploratory and disputable with the results able to be used in further research of ways to increase the nurturing potential of schools, ways to foster emotional intelligence and empathy, to develop spiritual and morale traits of schoolchildren and the culture of conflict-free interaction.

Keywords: Federal Educational Standards, accepting oneself and others without judgement, character education at school, social-emotional education, empathy.

For citation: Saveleva O.E. Emotional drill as a way to develop the ability to accept oneself and others without judgement. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 5–10. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-5-10>

Любая педагогическая система во все времена стремилась и стремится к воспитанию человека нравственного. Среди факторов формирования личности воспитание занимает одно из ведущих мест наряду с наследственностью и влиянием на менталитет ребёнка окружающей среды. В этой связи к школьному образованию в той или иной трактовке всегда предъявляются требования, касающиеся реализации воспитывающей функции. Именно на школу возложена задача воспитывать социально значимые качества личности, что закреплено, в частности, в современных федеральных государственных образовательных стандартах.

В России в 2022 году вступают в силу ФГОС третьего поколения, уделяющие особое внимание вопросам организации воспитания граждан средствами школьного образования. Задачи, связанные с воспитанием школьников, в большинстве своём сконцентрированы в разделе 42, который называется «Личностные результаты освоения программы основного общего образования». Данный раздел декларирует осуществление в школе широкого ряда разных видов воспитания: патриотического, гражданского, духовно-нравственного, физического, эстетического, трудового и т. д. Анализируя некоторые из перечисленных во ФГОС видов воспитания, мы обратили внимание на одно противоречие, а именно взаимную разнонаправленность качеств, которые должны быть сформированы согласно ряду пунктов раздела 42. Пункт, регламентирующий духовно-нравственное воспитание школьников (42.1.3), диктует необходимость воспитывать у них «готовность *оценивать* своё поведение и поступки, поведение и поступки других людей с позиции нравственных и правовых норм с учётом осознания последствий поступков», а также «*активное неприятие* асоциальных поступков, свободу и ответственность личности в условиях индивидуального и общественного пространства». Между тем пункт 42.1.5. о физическом воспитании, формировании культуры здоровья и эмоционального благополучия фиксирует важность «умения принимать себя и других, *не осуждая*»¹. Таким образом, предполагается, что школьники должны уметь соотносить действия и мотивы окружающих людей с нравственными ценностями и, помимо того, оказывать проти-

водействие антиобщественным проявлением, но вместе с тем стараться быть терпимыми к другим людям.

На наш взгляд, именно пункт 42.1.5 новых ФГОС является очень важным нововведением в сфере школьного образования. В своей статье мы сделаем попытку доказать своевременность и необходимость воспитания у молодого поколения умения лояльно принимать других людей, проанализируем наличие исследований, которые могут оказать педагогам поддержку в реализации этого пункта ФГОС, а также предложим для дальнейшего критического анализа авторские техники, содействующие развитию у школьников умения принимать себя и других, не осуждая. Цель данной статьи – определить, насколько современные педагоги научно и методически обеспечены для того, чтобы реализовывать на практике пункт 42.1.5 ФГОС 2021, а также разработать на основе бихевиористского подхода ряд приёмов, развивающих умение принимать себя и других, не осуждая.

В ходе изучения вопроса о том, достаточно ли существует научно-методической литературы о педагогических аспектах принятия себя и других, не осуждая, мы сравнили обеспеченность такой литературой пункта 42.1.3 и пункта 42.1.5 современных ФГОС.

Пункт 42.1.3 предполагает, что школьники должны будут усвоить современные социальные нормы и ценности, на основе которых они смогут давать оценку различного рода поступкам, измерять их соответствие тому, как нужно правильно поступать. Согласно этому пункту, молодые люди также должны будут принимать активные меры по противодействию антиобщественным проявлениям.

Научно-методическая работа по формированию готовности молодёжи оценивать свои поступки и поступки других людей ведётся уже давно и регулярно. Многие современные авторы посвящают свои статьи различным аспектам этого вопроса. Например, Ю.В. Оборотова изучает влияние игры на развитие такой готовности: «В игре малыш учится устанавливать взаимоотношения со сверстниками, планировать свои действия, оценивать своё поведение и поведение партнера, контролировать его» [Оборотова: 6]. Е.В. Молчанова, анализируя способы «регулирующего поведения человека, который добровольно, в полном

соответствии со своими чувствами и убеждениями совершает поступки, отвечающие нравственным требованиям общества», признаёт лучшим из них развитие у детей чувства собственного достоинства [Молчанова: 56]. Н.В. Амасович и С.В. Лауткина в своей работе, посвящённой эмоциональному воспитанию, прослеживают тесную связь между таким воспитанием и компетентностью в оценке поступков: «В ходе работы дети учатся оценивать свое настроение, свои и чужие поступки, закрепляются этикетные слова» [Амасович, Лауткина: 2]. Н.А. Василенко упоминает важную роль взрослой модели поведения для формирования у дошкольников готовности оценивать своё и чужое поведение: «Особенно важно то, как взрослый оценивает действия окружающих. Сравнивая свое отношение к поступкам других с оценками взрослого, ребенок постигает основы социального поведения, проверяет правильность своих взглядов» [Василенко: 1510]. На умение «аргументированно высказывать свою точку зрения, успешно взаимодействовать друг с другом, правильно оценивать свои действия и поведение других людей» направлены научно-методические инновации Е.Н. Белой, посвящённые диалоговому обучению [Белая: 986].

Эти и многие другие работы свидетельствуют о том, что пункт 42.1.3 ФГОС третьего поколения в достаточной мере подкреплён как научно-исследовательскими трудами, так и методико-практическими разработками. Между тем рекомендация новых стандартов о том, чтобы учить школьников «принимать себя и других, не осуждая» далеко не так тщательно исследована и обеспечена научно-методической литературой. Такое положение дел доказывается статистическими показателями публикационной активности. При поиске в электронной библиотеке eLibrary источников по запросу «оценивать своё поведение и поступки, поведение и поступки других людей» в предметной области «Народное образование. Педагогика», мы получаем 6 045 релевантных публикаций², тогда как запрос «принимать себя и других, не осуждая» в той же предметной области отмечает в два раза меньше зарегистрированных публикаций (2 963). При этом такие публикации в большинстве своём имеют не столько педагогическую, сколько историко-религиозную и культурную направленность. Среди тем таких статей: женский досуг в контексте повседневной жизни Дагестана XIX в., антология философии Средних веков и эпохи Возрождения, традиционная культура воспитания детей у чеченцев (XIX – начало XX века), хрестоматия по истории образования детей младшего школьного возраста, хрестоматия по истории педагогической науки и практики образовательной деятельности, становление религиозной культуры раннехристианского периода и т. п.

Итак, становится очевидным, что существует недостаток как научных исследований, так и практических разработок в области того, каким образом, какими средствами и методами обучать школьников принятию себя и других, не осуждая. При этом введение такого пункта в новые ФГОС является очень важным и своевременным шагом. В современном обществе с распространением и ростом популярности социальных сетей и других форм интернет-общения происходит рост пассивной агрессии. Новостные ленты разного рода сообществ публикуют всё больше событий негативного или противоречивого характера для сбора как можно большего количества комментариев. Происходит процесс, направленный прямо противоположно декларируемому во ФГОС пункту о принятии себя и других, не осуждая: общество намеренно провоцируется на критическую оценку и осуждение как отдельных поступков людей, так и самих личностей либо их отдельных черт. Широкое распространение получил феномен фейковых новостей, зачастую созданных специально для возбуждения эмоционального отклика у аудитории. В особенности острую эмоциональную реакцию провоцируют события, в которых подчёркивается вызывающее, асоциальное или аморальное поведение действующих лиц, несправедливое или халатное отношение к фигурантам и т. п. В комментариях к подобным новостям люди часто и сами проявляют аморальное вербальное поведение в стремлении проявить своё возмущение или неприятие ситуации. Ложное чувство борьбы с несправедливостью или аморальностью, возмущение предлагаемой к обсуждению ситуации без её критического анализа способствует наращиванию в обществе высокого процента несдержанных в своей агрессии граждан, привыкших не задумываясь давать негативные оценки и в конечном итоге не только не разрешающих конфликты, но и создающих их. Таким образом, в наши дни школа получает негативную интернет-среду как ещё один мощный фактор, который влияет на сознание и поведенческие привычки, в частности, молодого поколения, и с которым педагогам предстоит бороться.

Пример выдержки из социальной сети:

Жуткое ДТП унесло 5 жизней под Томском. «Тойота» под управлением пьяного водителя улетела в кювет... Спасатели нашли место ДТП и приступили к извлечению тел. Водитель, по некоторым данным, был родственником одного из ребят и самым старшим в этой компании. Как заявляют очевидцы, все находившиеся в машине были в состоянии алкогольного опьянения.

Из комментариев:

«Думать надо было головой, прежде чем садиться за руль в пьяном виде. Не жаль».

«Туда им дорога!»

«Пьяный за рулём – убийца!»
 «Родителям соболезную... А свинят этих мне не жаль... Ну вот не жалко и все... Пьяный за рулём – преступник».

«Смерть алкашам! Минус 5 сразу. Мир стал чище»³.

В настоящий момент ни школы, ни какие-либо другие российские учебные учреждения не предлагают систематической работы по формированию у учеников способности принимать себя и других, не осуждая. Более или менее похожая работа ведётся в настоящее время в школах США. Речь идёт о внедряемых во всё большее количество школ программах по социально-эмоциональному обучению (SEL), которое представляет целое поле для научно-методических исследований [Oberle, Schonert-Reichl]. Исследователи уже много лет отмечают положительные результаты внедрения таких программ. Например, Джозеф Зинс и Морис Элиас говорят о «снижении агрессии, хулиганского поведения и межличностного насилия, меньшем количестве враждебных разговоров, уменьшении уровня поведенческих проблем и улучшении способностей к разрешению конфликтов» [Zins, Elias: 5].

В США создано и активно развивается большое количество центров и инициативных групп по разработке таких программ на основе научных исследований. Примерами могут служить Йельский центр эмоционального интеллекта (Yale Center for Emotional Intelligence), наиболее известным продуктом которого является программа RULER [Rivers, Brackett, Reyes], EASEL Lab Гарвардского университета, CASEL (the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Последнее из перечисленных объединений является крупнейшим авторитетом как в разработке подходов и программ социально-эмоционального воспитания, так и в оценке частных авторских образовательных проектов в этой области. Именно на стандарты CASEL ориентированы большинство авторских коллективов, предлагающих школам свои продукты в области развития эмоционального интеллекта.

Согласно подходу CASEL, весь процесс формирования эмоциональной грамотности направлен на достижение пяти основных показателей (CASEL 5):

- самосознание (способность понимать и управлять своими собственными чувствами, а также знать свои сильные и слабые стороны);
- самоуправление (способность управлять своим поведением и импульсами, придерживаться моральных принципов и действовать в соответствии со своими ценностями);
- социальная осознанность (способность понимать и сопереживать другим);
- навыки взаимодействия (знание того, как работать с другими и эффективно выстраивать отношения);

– ответственное принятие решений (способность принимать правильные решения и знать, как эффективно решать проблемы индивидуально и в группах) [Niemi].

Внедряемые в американских школах программы SEL в определённой степени коррелируются с пунктом ФГОС РФ о принятии себя и других, не осуждая: они затрагивают понятия о различного рода чувствах и эмоциях и способах контроля их проявлений, большое внимание в них уделяется развитию эмпатии, а также обсуждению способов разрешения конфликтных ситуаций. Возможно, для реализации пункта 42.1.5. ФГОС третьего поколения было бы целесообразным исследовать способы использования программ по социально-эмоциональному воспитанию в российских школах.

С другой стороны, многие формы и методы работы, применяемые в программах SEL, опираются на аналитическую мыслительную деятельность. Например, используются тесты со множественным выбором (к примеру, выбрать лучший вариант поведения), сравнение моделей поведения, распознавание (например, эмоций по картинкам и другим сигналам), обсуждение проблем (например, буллинга), написание истории и т. п. Между тем такая формулировка пункта 42.1.5, как «принятие, не осуждая», эксплицитно предполагает апелляцию не к критическому мышлению и анализу, а к внутренним чувствам: декларируется необходимость достигнуть внутреннего комфорта и благожелательного отношения к окружающим людям вне зависимости от их поступков. Такая задача становится крайне сложной: люди склонны испытывать возмущение, гнев, обиду или раздражение в качестве реакции на неприятные им лично либо противоречащие их ценностям поступки окружающих. Такое поведение носит характер привычки. Привычка, в свою очередь, имеет нерациональный характер, представляет собой «неосознанный, автоматизированный, сложившийся способ поведения» [Ибрагимов: 13]. Привычка действует в ситуации гораздо быстрее, чем критический анализ и рациональное обдумывание вариантов своего ответа на событие.

Ввиду этого педагоги получают задачу переломить привычные поведенческие реакции учеников и выработать у них *привычку* положительного самочувствия и положительной реакции на других людей. Ставится задача разработки целого подхода к техникам реализации пункта о принятии себя и других, не осуждая. Скорее всего, в данной связи целесообразно опираться на парадигму бихевиористского подхода в психологии и педагогике и говорить об эмоциональном *научении* или *приучении* школьников. В настоящее время в психологический дискурс вводится понятие об эмоциональном фитнесе, в рамках которого предлагаются практические тех-

ники по управлению своими эмоциями и переживаниями. Возможно, при разработке соответствующих методик для школьников следует изучить, в частности, практику такого направления.

Далее в статье мы предлагаем к рассмотрению разработку подхода к эмоциональным тренировкам на основе якорных эмоциональных образов. Определим их как вербальные или визуальные ментальные образы, призванные в короткие сроки обеспечить смену эмоционального состояния человека и его отношения к субъекту, задействованному в этом образе. Можно предложить несколько вариаций таких образов:

1. Вербально выраженная фраза. Ёмкая вербальная формула, позволяющая вызвать к субъекту чувство, противоположное агрессии или неприязни: симпатию, сочувствие, восхищение/уважение и т. д. Например, «он всего лишь хотел... (познакомиться, поиграть, понравиться и т. п.)».

Альтернативным вариантом может служить мысленное применение в отношении человека слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом (книжечка, платьице и т. п.).

2. Мысленное перевоплощение. Человека, на которого направлены негативные эмоции, можно представить в таком образе, в котором он вызывает симпатию или сочувствие: маленьким ребёнком или пожилым, нуждающимся в защите стариком.

3. Вымышленные условия. Объект эмоций воображаемо переносится в условия, в которых он вызывает желание защитить или помочь (к примеру, одинокий, в тёмном дождливом парке и т. п.).

4. Пьедестал. Вспоминается и представляется ситуация, когда человек проявляет себя мастером, вызывающим восхищение. Например, можно вспомнить, как этот человек мастерски рисует/решает математические задачи/поёт/водит машину и т. п. и представить себе тот момент, когда вы являлись свидетелем проявления этого мастерства.

Такие якорные эмоциональные образы могут служить основой для разработки различных алгоритмов работы с ними. Задача упражнений в вызывании якорных образов состоит в том, чтобы быстро и эффективно преодолеть негативные эмоциональные реакции, связанные с тем или иным человеком. Пауза между стимулом и реакцией, а также вызванное якорным образом иное, более позитивное отношение к человеку предположительно будет способствовать более конструктивному общению, а также даст необходимое время для более спокойного критического анализа конфликтной или предконфликтной ситуации.

Выводы

Итак, мы определили, что ФГОС третьего поколения содержат в себе очень важный инновационный

пункт о том, что современное молодое поколение следует учить принятию себя и других без осуждения. При этом мы приходим к выводу о крайне недостаточном обеспечении отечественных педагогов научными данными и методическими разработками, помогающими в практической реализации этого пункта. В качестве рекомендаций мы предлагаем исследователям, методистам и педагогам обратить внимание, в частности, на наработки американских авторов, посвящённые программам по социально-эмоциональному обучению школьников (SEL).

Со своей стороны, мы сделали попытку разработать собственные техники реализации пункта 42.1.5 ФГОС, взяв за основу не критико-аналитический, а бихевиористский подход, потому что, на наш взгляд, именно многократное приучение является наилучшим способом преодоления сформировавшейся негативной привычки критиковать и осуждать других людей.

Предложенные нами техники на основе якорных образов носят дискуссионный характер. Содержание статьи может быть использовано методистами для дальнейшего анализа и разработки техник, методов, средств и приёмов реализации тех пунктов ФГОС 2021, которые посвящены воспитанию духовно-нравственных качеств личности и эмоциональному воспитанию школьников.

Примечания

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/view/0001202107050027>

² elibrary.ru: научная электронная библиотека. URL: elibrary.ru (дата обращения: 04.08.2022).

³ Срочные новости (сообщество). 31 июля 2022. URL: https://vk.com/wall-187891512_477147 (дата обращения 05.08.2022).

Список литературы

Амасович Н.В., Лауткина С.В. Я и эмоции. Витебск, ВГУ им. Машерова, 2019. 63 с.

Белая Е.Н. Интерактивное обучение как средство развития критического мышления студентов // Омские научные чтения – 2019: материалы III Всероссий. науч. конф. Омск, ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, 2019. С. 986–988.

Василенко Н.А. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста // Научный альманах, 2015. № 8 (10). С. 1510–1514.

Ибрагимов З.Н. К вопросу о формировании правовой привычки подростков // Педагогика и современность. 2015. № 4 (18). С. 12–14.

Молчанова Е.В. Условия формирования чувства собственного достоинства у школьников // Успехи современного естествознания. 2008. № 2. С. 56.

Оборотова Ю.В. Влияние игры на социальное развитие дошкольника // Молодежная наука: тенденции развития. 2018. № 3. С. 6–10.

Niemi K. CASEL Is Updating the Most Widely Recognized Definition of Social-Emotional Learning. Here's Why. America's Education News Source "The 74". December 15, 2020. URL: <https://www.the74million.org/article/niemi-casel-is-updating-the-most-widely-recognized-definition-of-social-emotional-learning-heres-why/> (дата обращения: 04.08.2022).

Oberle E., Schonert-Reichl K.A. Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools. Matson J. (eds) Handbook of Social Behavior and Skills in Children. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham, 2017, pp. 175–197.

Rivers S.E., Brackett M.A., Reyes M.R. et al. Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prev Sci* 14, 2013, pp. 77–87.

Zins J.E., Elias M. Social and emotional learning. Children's needs III: Development, prevention, and intervention, 2006, pp. 1-13.

References

Amasovich N.V., Lautkina S.V. *Ja i emotsii* [Me and emotions]. Vitebsk, VSU im. Masherova Publ., 2019, 63 p. (In Russ.)

Belaia E.N. *Interaktivnoe obuchenie kak sredstvo razvitiia kriticheskogo myshleniia studentov* [Interac-

tive teaching as a means of developing students' critical thinking]. *Omskie nauchnye chteniia – 2019: materialy III Vseros. nauch. konf.* [Omsk scientific readings – 2019: materials of the III All-Russia scientific conference]. Omsk, OmSU im. F.M. Dostoevskogo Publ., 2019, pp. 986-988. (In Russ.)

Vasilenko N.A. *Osobennosti obshcheniia detei starshego doshkol'nogo vozrasta* [Features of communication of senior preschoolers]. *Nauchnyi al'manakh* [Scientific almanac], 2015, № 8 (10), pp. 1510-1514. (In Russ.)

Ibragimova Z.N. *K voprosu o formirovanii pravo-voi privyчки podrostkov* [Revisiting the formation of the legal habit of adolescents]. *Pedagogika i sovremennost'* [Pedagogy and modernity], 2015, № 4 (18), pp. 12-14. (In Russ.)

Molchanova E.V. *Usloviia formirovaniia chuvstva sobstvennogo dostoinstva u shkol'nikov* [Conditions for the formation of self-esteem in schoolchildren]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniia* [Success of the modern Natural Science], 2008, № 2, pp. 56. (In Russ.)

Oborotova Iu.V. *Vliianie igry na sotsial'noe razvitie doshkol'nika* [The impact of the game on the social development of a preschooler]. *Molodezhnaia nauka: tendentsii razvitiia* [Youth science: development trends], 2018, № 3, pp. 6-10. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 07.09.2022; одобрена после рецензирования 26.09.2022; принята к публикации 13.10.2022.

The article was submitted 07.09.2022; approved after reviewing 26.09.2022; accepted for publication 13.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 11–19. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 11–19.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37.018.137

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-11-19>

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Волот Никита Вадимович, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, nikita_volot@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2924-9785>

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию феномена семейных ценностей. На основании проведенного анализа зарубежных и отечественных исследований по данной тематике уточнено понятие «семейные ценности» и предложена структура исследуемого феномена в контексте развития подростков. На основании выявленной структуры разработана авторская методика по определению уровня развития семейных ценностей подростков. С ее помощью было проведено исследование, целью которого было определение уровня развития семейных ценностей у современных подростков. В тестировании приняли участие обучающиеся 8-х классов муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Костромы «Гимназия № 15» в количестве 115 человек (50 мальчиков, 65 девочек). Средний возраст респондентов составил 13,5 лет. Диагностика показала, что общий уровень сформированности семейных ценностей имеет преимущественно средние значения, что обуславливает потенциальную возможность эффективного формирования семейных ценностей у подростков. Также было обнаружено, что у мальчиков и девочек в подростковом возрасте существуют значимые различия в уровне сформированности отдельных компонентов семейных ценностей. Это позволило предположить, что дальнейшее педагогическое воздействие, формирующее у подростков семейные ценности, должно носить дифференцированный характер, учитывающий выявленные половые различия.

Ключевые слова: подростки, семья, ценность, семейные ценности, развитие семейных ценностей.

Для цитирования: Волот Н.В. Уровень развития семейных ценностей современных подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 11–19. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-11-19>

Research Article

FAMILY VALUES DEVELOPMENT LEVEL IN MODERN TEENAGERS

Nikita V. Volot, Kostroma State University, Kostroma, Russia, nikita_volot@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2924-9785>

Abstract. This article is devoted to the study of the phenomenon of family values. Based on the analysis of foreign and Russian research on this topic, the concept of “family values” is clarified and the structure of the phenomenon under study in the context of adolescent development is proposed. On the basis of the identified structure, an author’s methodology was developed to determine the level of development of family values of teenagers. With its help, a study was conducted, the purpose of which was the determination of level of development of family values in modern teenagers. The testing was attended by pupils of the 8th forms of the municipal budgetary educational institution of the City of Kostroma “Gymnasium No. 15” in the amount of 115 people (50 boys, 65 girls). The average age of the respondents was 13.5 years. Diagnostics showed that the general level of formation of family values has predominantly average values, which determines the potential for the effective formation of family values in teenagers. It was also found that teenage boys and girls have significant differences in the level of formation of individual components of family values. This allowed us to assume that further pedagogic influence, which forms family values in teenagers, should be of a differentiating character, which consider the identified sex differences.

Keywords: teenagers, family, value, family values, family values development.

For citation: Volot N.V. Family values development level in modern teenagers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 11–19. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-11-19>

Учитывая критическую степень социально-демографической ситуации в современной России, «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» отмечает значимость решения «задачи по повышению ценности семейного образа жизни»¹. Это подразумевает разработку и реализацию дополнительных образовательных программ подготовки молодежи к созданию семьи и семейным отношениям на основе традиционных семейных ценностей. В данном контексте в отечественной психолого-педагогической науке в последние десятилетия появился ряд трудов (С.П. Акутина, Т.У. Гочияева и др.), посвященных формированию семейных ценностей у подрастающего поколения. При этом, учитывая контекст усиления негативных социально-демографических трендов, обнаруживается необходимость постоянного внимания к проблеме формирования семейных ценностей у подрастающего поколения, в особенности у подростков. Члены данной социально-демографической группы в силу своих возрастных и психофизических особенностей наиболее подвержены ценностной дезориентации и дезадаптации, вместе с тем мотивационно-ценностная сфера подростков гибка и пластична, что создает благоприятные условия для возможного формирующего воздействия. Это обуславливает актуальность нашего исследования, **целью** которого нам видится определение уровня развития семейных ценностей современных подростков. Сообразно цели были поставлены следующие **задачи**: а) описать содержание и структуру феномена семейных ценностей; б) разработать диагностический инструмент для выявления уровня развития семейных ценностей; в) исследовать уровень развития семейных ценностей современных подростков и его половую специфику.

Определению понятия «семейные ценности» будет способствовать раскрытие понятия «ценность». Как отмечает Р.Б. Перри, суть множества его философских определений сводится к тому, что ценностью объявляется любой предмет любого интереса [Регу: 9] – коллективного или индивидуального. Это подводит нас к изучению понимания ценности в социологии и психологии.

Социологи К. Дэвис и У.Э. Мур отмечают, что ценности влияют на поведение и интегрируют общество в единую функционирующую систему [Davis, Moore: 244]. Функции семьи – деторождение, потребление «материальных и духовных ценностей» [Васильева: 113], поэтому можно сказать, что семейные ценности объединяют семью [Сапоровская, Екимчик, Опекина: 148] и обеспечивают выполнение ее репродуктивной, экономической и социализирующей функций соответственно.

Д.В. Каширский и Н.В. Сабельникова характеризуют ценность как личностное образование [Кашир-

ский, Сабельникова: 31], которое «в результате многократно повторенных действий» проявляется «как устойчивое личностное образование» [Сластенин: 88]. В научной литературе можно обнаружить описание таких действий. Л.В. Баева, выделяя в структуре ценностей интенциональную составляющую, отмечает, что она характеризует направленность ценности от субъекта вовне к должному; «формирование ценности берет начало в желании, влечении, потребности, интересе» [Баева: 20]. Одна из базовых потребностей человека – деторождение, считающееся в большинстве обществ легитимным лишь в рамках моногамной семьи. По Ф. Энгельсу, ее «окончательная победа служит одним из признаков начала цивилизации» [Маркс, Энгельс: 44]. Способность семьи удовлетворить важнейшую витальную потребность обозначает ее в качестве ценности для личности и обуславливает направленность личности на нее; интенциональная составляющая семейных ценностей, таким образом, может заключаться в стремлении человека к семейной жизни.

По Б.И. Додонову, «ориентация человека на определенные ценности может возникнуть только в результате их предварительного признания (положительной оценки – рациональной или эмоциональной)» [Додонов: 6]; иными словами, ориентация человека на определенные ценности возникает только в результате положительной эмоциональной оценки понимающегося под ней объекта. По Ш. Шварцу и У. Билски, ценности есть когнитивные репрезентации трех универсальных групп потребностей: биологических (витальных) потребностей; взаимодействия, необходимого для межличностной координации, и общественных запросов для удовлетворения группового благополучия и выживания [Schwartz, Bilsky: 551]. Таким образом, рациональная составляющая предполагает осмысление удовлетворяющих витальные потребности объектов и социальных практик – устойчивых систем взаимосвязанного и взаимно ориентированного ролевого поведения акторов (индивидов, организаций, групп) [Шабанова: 19]. Эмоциональная составляющая семейных ценностей будет заключаться в положительной эмоциональной реакции на связанные с семьей и семейной жизнью явления; рациональная – в понимании важности семьи и сущности обеспечивающих ее функциональность социальных практик. Умение выстраивать в соответствии с ними межполовые и внутрисемейные отношения можно обозначить как проявление семейных ценностей в поведении.

Обобщая вышесказанное и основываясь на проведенном нами ранее анализе имеющихся в психолого-педагогических исследованиях его формулировок [Волот: 120], мы можем обозначить *семейные ценности* как социально значимое личностное образование, характеризующееся стремлением человека

к семейной жизни, положительной эмоциональной реакцией на связанные с семьей и семейной жизнью явления, пониманием важности семьи и сущности обеспечивающих ее функциональность социальных практик, а также умением выстраивать в соответствии с ними межполовые и внутрисемейные отношения.

Наиболее полному пониманию феноменологии семейных ценностей будет способствовать исследование их структуры. В структуре близкой категории «отношение к семье как социально значимой ценности» М.С. Коренькова выделяет когнитивно-этический, эмоционально-смысловой и проективно-деятельностный компоненты [Коренькова: 8].

Разделяя данную позицию, мы выделяем в структуре семейных ценностей *когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты*. Кроме того, на наш взгляд, необходимой составляющей данного феномена является *интенциональность*. Учитывая социальное значение семьи, *интенциональный компонент семейных ценностей* включает последовательность ориентиров, поэтапное следование которым приводит к удовлетворению данной потребности в социально одобряемой форме: наличие потребности в гетеросексуальных отношениях, желание в будущем создать традиционную семью и желание в будущем иметь кровных детей.

По И.П. Воропаевой, «индивидуальная система эмоциональных значений развивается в онтогенезе от эмоционального тона ощущений к сенсорным этапам, далее к эмоциональной окраске образов восприятия и эмоционально насыщенной форме обобщения – личностному смыслу» [Воропаева: 208]. В утверждении содержится идея о стадийности эмоционального развития [Самохвалова: 29], происходящего в соответствии с усложнением формы объекта эмоционального восприятия: внешней материальной, внешней образной (символической) и внутренней воображаемой. В соответствии с этим *эмоциональный компонент семейных ценностей* включает положительную эмоциональную реакцию субъекта на взаимодействие с объектом «семья»: при взаимодействии с членами своей семьи; при восприятии информации (СМИ, фильмы и т. д.), связанной с семьей и семейными отношениями; в процессе представления своей будущей семьи.

Ряд ученых (А. Карлсон, Д. Попено, Р. Нисбет, А.И. Антонов, В.М. Медков, Ю.А. Гаспарян и др.) в качестве причины сложившегося демографического кризиса в развитых странах выделяют нарушение полового разделения труда, или, иными словами, одного из аспектов особых социальных практик – гендерных ролей, «предполагающих половое разделение труда, специфические полоролевые предписания, права и обязанности мужчин и женщин» [Кон: 50]. Развитие техники, упрощающее добычу ресурсов, хоть и при-

вело к унификации экономических возможностей и гражданских прав полов, но вывело в семье на передний план материнские чувства. Это отдалило детей от отца, в семьях распространился детоцентризм, неизбежно приводящий к малодетности и негативно сказывающийся на воспитании детей, особенно мужского пола. Возросла вероятность развала такой семьи, поскольку женщина-мать перестает воспринимать мужчину как лидера и теряет к нему уважение. Показательно, что мужчины из западных стран, например в Германии, предпочитают супругу из менее развитых в экономическом отношении стран, где гендерные роли традиционны [Głowsky: 283].

Поскольку рациональное мышление «направлено на опознание ценностей, “того, что надо человеку”» [Додонов: 14], гендерные роли в таком контексте можно рассматривать как подлежащее рациональному осмыслению в контексте принятия семейных ценностей. Г.П. Щедровицкий интеллектуальную деятельность (когницию) представляет в виде трехчленной схемы – мышления, понимания и рефлексии [Щедровицкий: 323]. Исходя из этого, *когнитивный компонент семейных ценностей* будет включать в себя знание функций семьи и традиционных гендерных ролей, понимание важности семьи в своей жизни и рефлексия возникающих семейных трудностей и проблем, происходящих, как было показано выше, из-за несоответствия партнеров гендерным ролям.

Взаимодействие реализующих их индивидов непосредственно в семье как коллективе требует от них выстраивания межличностных отношений с учетом их гендерной принадлежности. Неизбежность в семье конфликтов требует от их участников проявления и конструктивного поведения, направленного не только на разрешение противоречия, но также на сохранение положительного потенциала отношений с оппонентом, минимизацию негативных последствий конфликта [Анцупов, Шипилов: 307]. Поскольку семейные конфликты происходят из-за несоответствия взаимным социально-экономическим ожиданиям партнеров, *деятельностный компонент* также будет включать в себя соответствующие мужским и женским гендерным ролям конструктивные способы поведения в своей семье. Поскольку в детоцентрической семье из-за снижения авторитета отца нарушен воспитательный процесс, поведение в семье в соответствии с гендерными ролями и предписанными ими статусами находит отражение в умении общаться с маленькими детьми, которое можно выделить в качестве еще одной составляющей рассматриваемого компонента.

Благодаря теоретическому анализу сущности и структурных компонентов семейных ценностей, мы сформулировали следующие *критерии и показатели развития семейных ценностей в подростковом возрасте* (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели развития семейных ценностей подростка

Компонент	Критерий	Показатель
Интенциональный	Стремление к семейной жизни	Наличие потребности в гетеросексуальных отношениях
		Желание в будущем создать традиционную семью
		Желание в будущем иметь кровных детей
Эмоциональный	Положительная эмоциональная реакция на связанные с семьей и семейной жизнью явления	Положительный эмоциональный фон при взаимодействии с членами своей семьи
		Проявление положительных эмоций при восприятии информации (СМИ, фильмы и т. д.), связанной с семьей и семейными отношениями
		Положительный эмоциональный фон в процессе представления своей будущей семьи
Когнитивный	Понимание сущности обеспечивающих функциональность семьи социальных практик	Знание функций семьи и традиционных гендерных ролей
		Понимание важности семьи в своей жизни
		Рефлексия возникающих семейных трудностей и проблем
Деятельностный	Умение выстраивать в соответствии с ними межполовые и внутрисемейные отношения	Выстраивание межличностных отношений с учетом гендерной принадлежности
		Конструктивные способы поведения в своей семье
		Умение общаться с маленькими детьми

Таблица 2

Обоснование методики диагностики уровня развития семейных ценностей подростка

Утверждения опросника	Индикаторы семейных ценностей, заложенные в основу утверждений
<i>Интенциональный компонент</i>	
1. Я хочу встречаться с девушкой/парнем	Наличие потребности в гетеросексуальных отношениях
2. В будущем я женюсь/выйду замуж	Желание в будущем создать традиционную семью
3. В будущем у меня будут дети	Желание в будущем иметь кровных детей
<i>Эмоциональный компонент</i>	
4. Мне нравится находиться в кругу своей семьи	Положительный эмоциональный фон при взаимодействии с членами своей семьи
5. Мне нравится смотреть фильмы и телепередачи о семье и семейных отношениях	Проявление положительных эмоций при восприятии информации (СМИ, фильмы и т. д.), связанной с семьей и семейными отношениями
6. Мне нравится мечтать о моей будущей собственной семье	Положительный эмоциональный фон в процессе представления своей будущей семьи
<i>Когнитивный компонент</i>	
7. Я знаю, как устроена семья и для чего она нужна человеку	Знание традиционных гендерных ролей и функций семьи
8. Моя будущая семья очень важна для меня и поможет мне реализовать себя в будущем	Понимание важности семьи в своей жизни
9. Я знаю, почему происходят конфликты внутри семьи и как с ними справляться	Рефлексия возникающих семейных трудностей и проблем
<i>Деятельностный компонент</i>	
10. Я умею общаться с девочками/мальчиками и с удовольствием это делаю	Выстраивание межличностных отношений с учетом гендерной принадлежности
11. У меня хорошие отношения с родителями и с членами своей семьи	Конструктивные способы поведения в своей семье
12. Я умею общаться с маленькими детьми и с удовольствием делаю это	Умение общаться с маленькими детьми

Выявленные критерии и показатели сформированности семейных ценностей легли в основу построения авторской методики оценки уровня развития данного феномена у подростков. Методика представлена авторским опросником, включающим в себя 12 утверждений, которые описывают личностные интенции, внутренние ощущения, знания и поведение человека, которые связаны с его межполовым и внутрисемейным взаимодействием. Список утверждений был разработан нами на основании описанной ранее структуры, состоящей из 4 компонентов, каждый из которых характеризуется отдельным набором ориентаций, проявлений, знаний и умений соответственно. В связи с этим опросник можно условно разделить на 4 блока по 3 утверждения в каждом (табл. 2), что позволит определять не только общий уровень сформированности семейных ценностей, но и уровень развития каждого компонента по отдельности.

Субъективная оценка утверждений осуществляется подростками с помощью системы ответов по шестибальной шкале: «абсолютно не согласен» (1 балл), «не согласен» (2 балла), «скорее не согласен» (3 балла), «скорее согласен» (4 балла), «согласен» (5 баллов), и «абсолютно согласен» (6 баллов). Итоговое значение по компоненту или общему уровню развития семейных ценностей высчитывалось как среднее.

Результаты, полученные с помощью опросника, позволяют разделить респондентов на 3 группы: подростки с низким (от 1 до 6 баллов), средним (от 7 до 12 баллов) и высоким (от 13 до 18 баллов) уровнем сформированности каждого из компонентов семейных ценностей. Касаясь вопроса определения уровня развития у респондентов семейных ценностей в целом, результаты опроса также условно разделяют

респондентов на 3 группы: подростки с низким (от 6 до 24 баллов), средним (от 25 до 49 баллов) и высоким (от 50 до 72 баллов) уровнем сформированности исследуемого личностного образования.

Нами было выдвинуто предположение, что в подростковом возрасте существуют значимые различия в уровне сформированности отдельных компонентов семейных ценностей у мальчиков и девочек.

Выборку составили обучающиеся 8-х классов муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Костромы «Гимназия № 15» в количестве 115 человек (50 мальчиков, 65 девочек). Средний возраст респондентов – 13,5 лет.

Для исследования семейных ценностей нами была использована предложенная выше авторская методика. В исследовании использовались методы описательной (определение процентного соотношения показателей, вычисление средних значений) и вторичной математической статистики (выявление различий между выборками – U-критерий Манна – Уитни и T-критерий Стьюдента).

Результаты исследования позволили выявить уровень развития всех структурных компонентов семейных ценностей у мальчиков (рис. 1) и у девочек (рис. 2).

У мальчиков преобладают средние показатели развития структурных компонентов семейных ценностей («интенциональный компонент» – 60 %, «эмоциональный компонент» – 50 %, «когнитивный компонент» – 48 %, «деятельностный компонент» – 58 %). Наименее развит у мальчиков *эмоциональный компонент* (28 %). Мальчики чаще всего не согласны с утверждениями «мне нравится смотреть фильмы и телепередачи о семье и семейных отношениях» (M = 2,94; Std. Dev. = 1,39) и «мне нравится мечтать о моей будущей собственной

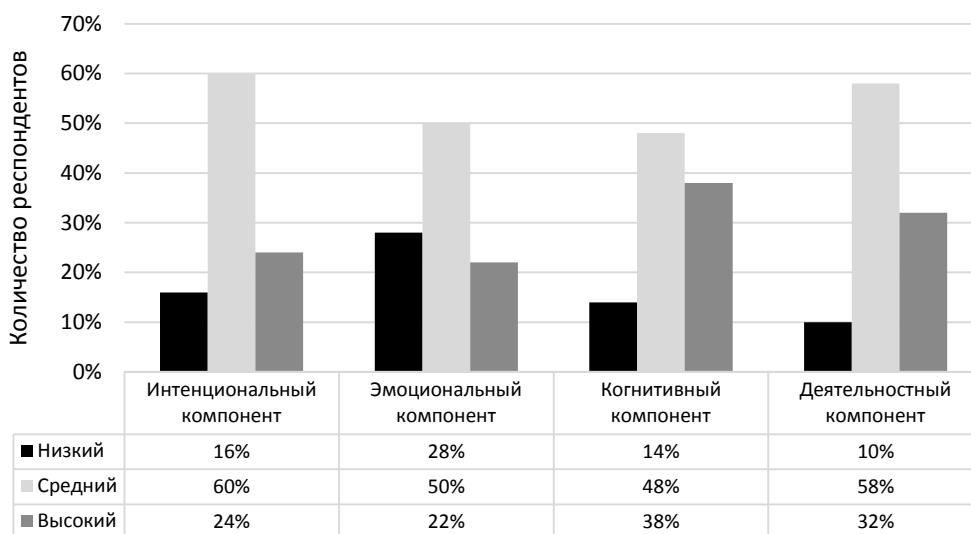


Рис. 1. Уровень сформированности структурных компонентов семейных ценностей у мальчиков

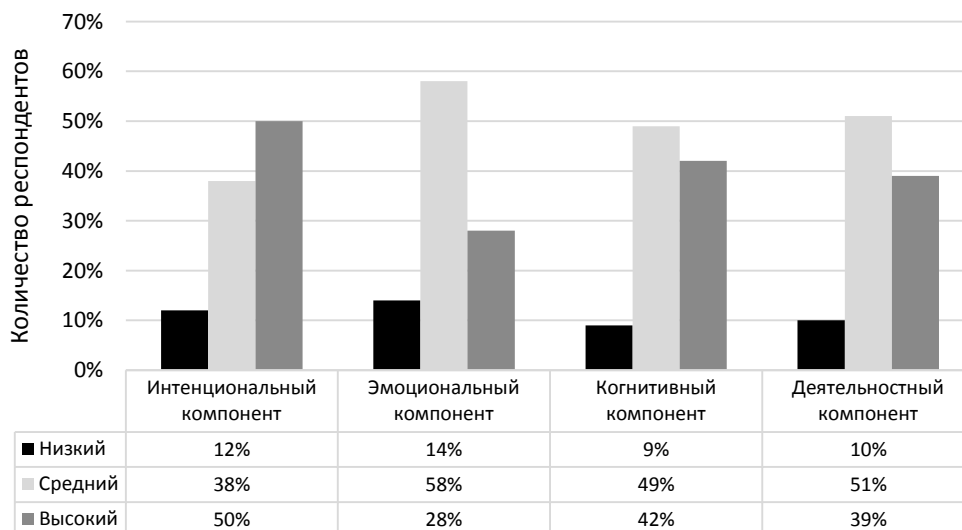


Рис. 2. Уровень сформированности структурных компонентов семейных ценностей у девочек

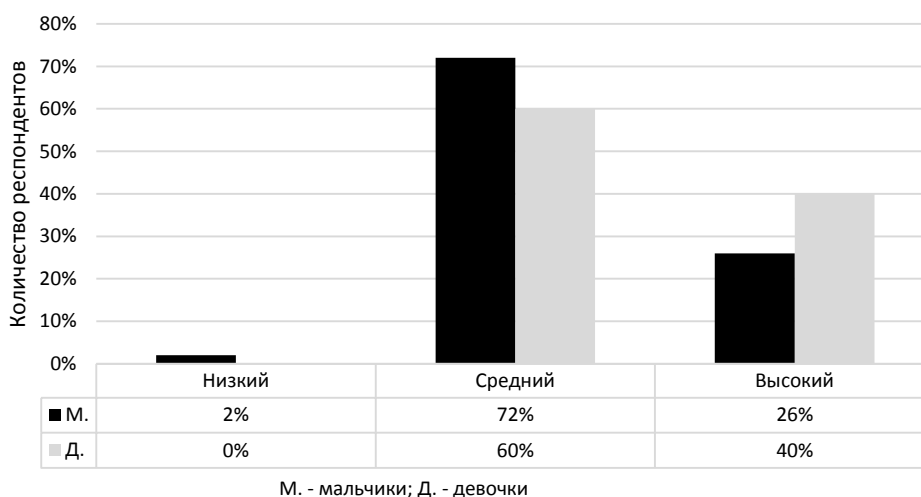
семье» ($M = 2,92$; $Std. Dev. = 1,44$). Мы это связываем с тем, что в российском обществе действуют социальные установки, запрещающие мужчинам манифестировать собственные эмоции.

Наиболее высокие результаты получены по когнитивному компоненту (38 %) и деятельностному компоненту (32 %), то есть мальчики знают, как «устроена семья и для чего она нужна человеку» ($M = 4$; $Std. Dev. = 1,26$), умеют «общаться с девочками и с удовольствием это делают» ($M = 4,74$; $Std. Dev. = 1,27$), отмечают «хорошие отношения с родителями и с членами семьи» ($M = 4,36$; $Std. Dev. = 1,35$). Данные результаты могут свидетельствовать о типичном для мужского пола рациональном восприятии семьи как части окружающей реальности, а также об их уверенности в правильном применении своих знаний в межполовых и внутрисемейных отношениях.

При анализе результатов диагностики уровней сформированности структурных компонентов се-

мейных ценностей у девочек (рис. 2) были выявлены преимущественно средние и высокие показатели.

Средние показатели зафиксированы по эмоциональному – 58 %, когнитивному – 49 % и деятельностному – 51 % компонентам. Высокие показатели отмечены в уровне развития интенционального компонента (50 %). Девочки хотят встречаться с парнем ($M = 4,47$; $Std. Dev. = 1,33$) и в будущем планируют выйти замуж ($M = 4,24$; $Std. Dev. = 1,47$). Также высоко развиты когнитивный компонент (42 %), девочки знают, как устроена семья и для чего она нужна человеку ($M = 4,36$; $Std. Dev. = 1,16$), и деятельностный компонент (39 %), так как они умеют общаться с мальчиками и с удовольствием это делают ($M = 4,5$; $Std. Dev. = 1,21$). Полученные результаты могут свидетельствовать о желании девочек создавать семьи в будущем, об осознании ими своей значимой роли в будущих семейных отношениях и понимании традиционных семейных ценностей, а также о демон-



М. - мальчики; Д. - девочки

Рис. 3. Общий показатель сформированности семейных ценностей

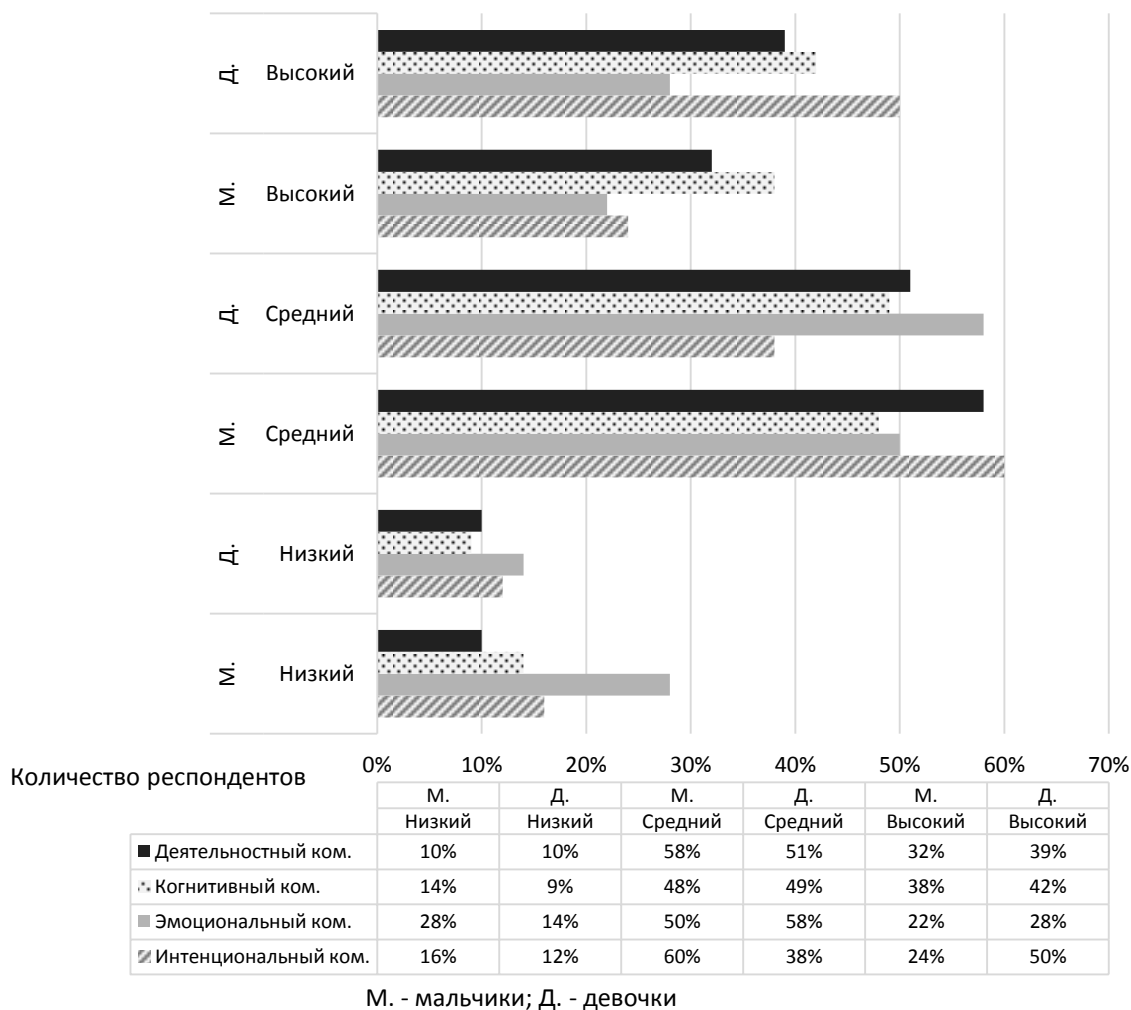


Рис. 4. Сравнительный анализ уровня развития компонентов семейных ценностей у мальчиков и девочек

страции данных интенций и когний в деятельности.

Удивило нас то, что некоторые современные девочки (14 %) не любят смотреть фильмы и телепередачи о семье и семейных отношениях (M = 3,55; Std. Dev. = 1,04). С одной стороны, это препятствует расширению их поведенческого репертуара во взаимодействии с молодыми людьми и с членами семьи, с другой стороны – позволяет им самостоятельно определить модель своего поведения и вектор развития семейных ценностей.

Нами было отмечено, что большинство респондентов имеют средние (мальчики – 72 %, девочки – 60 %) и высокие (мальчики – 26 %, девочки – 40 %) показатели общего уровня сформированности семейных ценностей (рис. 3). У девочек общий уровень значимо выше, чем у мальчиков (T = -2,62; p = 0,009). Следовательно, социальное и ценностное развитие девочек идет более интенсивно, и они раньше настраиваются и готовятся к созданию собственной семьи.

В ходе исследования были выявлены *половые различия в уровне сформированности семейных ценно-*

стей (рис. 4), которые были подтверждены нами статистически с использованием T-критерия Стьюдента.

Статистические различия между мальчиками и девочками наблюдаются в уровне развития эмоционального и интенционального компонентов. У мальчиков менее, чем у девочек, развит эмоциональный (T = -4,30; p = 0,001) и интенциональный (T = -4,45; p = 0,000) компоненты. Девочки значимо чаще, чем мальчики, планируют в будущем выйти замуж (T = -2,49; p = 0,014); любят смотреть фильмы и телепередачи о семье и семейных отношениях (T = -2,7; p = 0,007), мечтают о будущей семье (T = -2,9; p = 0,004), стремятся общаться с маленькими детьми и с удовольствием делают это (T = -2,91; p = 0,004). Интересно то, что у мальчиков более хорошие отношения с родителями и с членами своей семьи, чем у девочек (T = 2,62; p = 0,009). Данные различия могут говорить о том, что половозрастное созревание и формирование социальной идентичности у девочек-подростков происходит раньше, чем у мальчиков, поэтому им свойственно стремление к отношениям с противоположным по-

лом, желание создать свою, обособленную от родителей семью, иметь детей. А мальчики более привязаны к своей родительской семье, не планируют создание собственной семьи в ближайшем будущем.

Подводя итог, можно отметить, что у мальчиков и девочек в подростковом возрасте общий уровень сформированности семейных ценностей имеет преимущественно средние значения, что обуславливает потенциальную возможность эффективного формирования семейных ценностей у подростков. Также было обнаружено, что у мальчиков и девочек в подростковом возрасте существуют значимые различия в уровне сформированности отдельных компонентов семейных ценностей – интенционального, эмоционального и деятельностного. Это позволило предположить, что дальнейшее педагогическое воздействие, формирующее у подростков семейные ценности, должно носить дифференцированный характер, учитывающий выявленные половые различия.

Примечания

¹ Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 № 1618-п // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897/1ae3172271088ff17d13f732abf826846524ab91/ (дата обращения: 25.10.2022).

Список литературы

Анциупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. 4-е изд., испр. и доп. Москва: Проспект, 2020. 536 с.

Баева Л.В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии. Москва: Прометей: МПГУ, 2003. 240 с.

Васильева Э.К. Семья и ее функции (демографо-статистический анализ). Москва: Статистика, 1975. 184 с.

Волот Н.В. Опыт формирования семейных ценностей у подростков в современном российском образовании // Новый человек в новом обществе: проблемы социализации, ресурсы развития личности и коллектива: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию пионерской организации (г. Кострома, 17–18 марта 2022 г.). 2022. С. 118–123.

Воропаева И.П. Эмоции и педагогический потенциал семиотики // Мир психологии. 2002. № 4 (32). С. 203–209.

Додонов Б.И. Эмоция как ценность. URL: https://pedlib.ru/Books/6/0322/6_0322-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 15.10.2022).

Каширский Д.В., Сабельникова Н.В. Личностные ценности российских и американских студентов // Психология и Психотехника. 2019. № 2. С. 28–39.

Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 47–57.

Коренькова М.С. Формирование у старшеклассников отношения к семье как социально значимой ценности в условиях проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2015. 211 с.

Маркс К., Энгельс Ф. Полн. собр. соч.: в 50 т. Москва: Партиздат ЦК ВКП(б), 1937. Т. 16. 559 с.

Психология и педагогика: в 2 ч. Ч. 2. Педагогика: учебник для вузов / В.А. Сластенин и др.; под ред. В.А. Сластенина, В.П. Каширина. Москва: Юрайт, 2022. 374 с.

Самохвалова А.Г. Профилактика насилия в образовательной среде школы: кросскультурный аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 3. С. 24–32.

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.

Шабанова М.А. О некоторых преимуществах интеграции экономического и социологического анализа институциональных изменений (статья 1). Институты, практики, роли // Экономическая социология. 2006. Т. 7, № 4. С. 11–26.

Щедровицкий Г.П. Понимание, рефлексия и мышление. Москва: Наследие ММК, 2005. 800 с.

Davis K., Moore W.E. Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 1945, vol. 10, № 2, pp. 242–249.

Glowsky D. Staatsbürgerschaft als Ressource bei der Heirat ausländischer Frauen. Eine Analyse mit Daten des Sozio-oekonomischen Panel. *Zeitschrift für Soziologie*, 2007, Jg. 36, Heft 4, S. 282–301.

Perry R.B. *General Theory of Value*. New York, Harvard University press, 1950, pp. 729.

Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 53, pp. 550–562.

References

Ancupov A.Ja., Shipilov A.I. *Slovar' konfliktologa* [Conflictologist's Dictionary]. Moscow, Prospekt Publ., 2020, 536 p. (In Russ.)

Baeva L.V. *Cennostnye osnovanija individual'nogo bytija: Opyt jezkzistencial'noj aksiologii* [Value Foundations of Individual Being: Experience of Existential Axiology]. Moscow, Prometej Publ., MPGU Publ., 2003, 240 p. (In Russ.)

Vasil'eva Je.K. *Sem'ja i ee funkcii (demografo-statisticheskij analiz)* [Family and its functions (demographic

and statistical analysis)]. Moscow, Statistika Publ., 1975, 184 p. (In Russ.)

Volot N.V. *Opyt formirovaniya semejnyh cennostej u podrostkov v sovremenном rossijskom obrazovanii* [Experience of formation of family values in teenagers in modern Russian education]. *Novyj chelovek v novom obshchestve: problemy socializacii, resursy razvitija lichnosti i kollektiva: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf., posvjash. 100-letiju pionerskoj organizacii* [A new man in a new society: problems of socialization, resources for the development of the individual and the team: proceedings of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the pioneer organization], 2022, pp. 118-123. (In Russ.)

Voropaeva I.P. *Jemocii i pedagogicheskij potencial semiotiki* [Emotions and the pedagogical potential of semiotics]. *Mir psihologii* [The world of psychology], 2002, № 4 (32), pp. 203-209. (In Russ.)

Dodonov B.I. *Jemocija kak cennost'* [Emotion as a value]. URL: https://pedlib.ru/Books/6/0322/6_0322-1.shtml#book_page_top (access date: 15.10.2022). (In Russ.)

Kashirskij D.V., Sabel'nikova N.V. *Lichnostnye cennosti rossijskih i amerikanskih studentov* [Personal values of Russian and American students]. *Psihologija i Psihotehnika* [Psychology and Psychotechnics], 2019, № 2, pp. 28-39. (In Russ.)

Kon I.S. *Psihologija polovyh razlichij* [The psychology of sex differences]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1981, № 2, pp. 47-57. (In Russ.)

Koren'kova M.S. *Formirovanie u starsheklassnikov otnoshenija k sem'e kak social'no znachimoj cennosti v uslovijah proektnoj dejatel'nosti*: dis. ... kand. ped. nauk [Formation of the attitudes to the family as a socially significant value in high school students in the context of project activities: PhD thesis]. Volgograd, 2015, 211 p. (In Russ.)

Marks K., Jengel's F. *Poln. sobr. soch.: v 50 t.* [Full composition of writings: in 50 vols.]. Moscow, Partizdat CK VKP(b) Publ., 1937, vol. 16, 559 p. (In Russ.)

Psihologija i pedagogika: v 2 ch. Ch. 2. Pedagogika: uchebnyj dlja vuzov [Psychology and pedagogy: in 2 p. P. 2. Pedagogy: a textbook for universities], V.A. Slastenin etc., ed. by V.A. Slastenin, V.P. Kashirin. Moscow, Jurajt Publ., 2022, 374 p. (In Russ.)

Samohvalova A.G. *Profilaktika nasilija v obrazovatel'noj srede shkoly: krosskul'turnyj aspekt* [Prevention of violence in the educational environment of the school: a cross-cultural aspect]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of the Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 3, pp. 24-32. (In Russ.)

Saporovskaja M.V., Ekimchik O.A., Opekina T.P. *Blizkie otnoshenija: teoreticheskij obzor issledovanij i konceptualizacija modeli* [Close relationships: a theoretical survey of research and conceptualization of the model]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of the Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 4, pp. 144-154. (In Russ.)

Shabanova M.A. *O nekotoryh preimushhestvah integracii jekonomicheskogo i sociologicheskogo analiza institucional'nyh izmenenij. St. 1. Instituty, praktiki, roli* [On some advantages of integrating economic and sociological analysis of institutional changes. Article 1. Institutions, practices, roles]. *Jekonomicheskaja sociologija* [Economic sociology], 2006, vol. 7, № 4, pp. 11-26. (In Russ.)

Shhedrovickij G.P. *Ponimanie, refleksija i myshlenie* [Understanding, reflection and thinking]. Moscow, Nasledie MMK Publ., 2005, 800 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 05.09.2022; одобрена после рецензирования 27.09.2022; принята к публикации 27.09.2022.

The article was submitted 05.09.2022; approved after reviewing 27.09.2022; accepted for publication 27.09.2022.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К ОРУЖИЮ

Дубенский Павел Игоревич, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, dubenskiy83@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-6072-5412>

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия формирования эффективной модели ответственного отношения к оружию у учащейся молодежи. Этот процесс характеризуется длительностью, противоречивостью, многофакторностью, имеет особое значение в современном мире и российском обществе, опирается на реальные предпосылки в отечественной истории, теории и зарубежной практике. В работе охарактеризованы подходы к формированию содержательного компонента по реализации базовых условий. При создании многослойной специфической предметно-пространственной среды дана характеристика построения модели и выделены особые факторы, определяющие ее многослойность. При организации насыщенной нравственно-правовой практики рассмотрена вариативность методов, форм, подходов работы, учитывающая потребности молодежи, потенциал учреждений и целостность при применении практико-ориентированных мероприятий. Налаживание непрерывного мониторинга изменения в волевой, эмоционально-ценностной, действенно-практической сферах развития личности вытекает из потребности организации системной, эффективной деятельности, оценки потенциала меняющейся ситуации в молодежной среде. Выделение данных условий по результатам мониторинговой работы показало свою эффективность и возможность применения на иных возрастных группах. Формирование ответственного отношения к оружию выступает как созидательная модель при содействии в выработке большинства личностных качеств, таких как самостоятельность, коммуникативность, успешность, стрессоустойчивость и другие.

Ключевые слова: педагогические условия, успешность, формирование, учащийся, молодежь, ответственное отношение, оружие, эффективность.

Для цитирования: Дубинский П.И. Определение педагогических условий формирования у учащейся молодежи ответственного отношения к оружию // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 20–24. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-20-24>

Research Article

DETERMINATION OF PEDAGOGIC CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A RESPONSIBLE ATTITUDE TO WEAPONS IN STUDENT YOUTH

Pavel I. Dubenskiy, Kostroma State University, Kostroma, Russia, dubenskiy83@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6072-5412>

Abstract. The article discusses the pedagogic conditions for the formation of an effective model of a responsible attitude to weapons among student youngsters. This process is characterised by duration, inconsistency, multifactoriality, is of particular importance in the modern world and Russian society, based on real prerequisites in Russian history, theory and foreign practice. The paper highlights the assessment of approaches to the formation of a meaningful component for the implementation of basic conditions. When creating a multi-layer specific subject-spatial environment, a characteristic of the model construction is given and special factors that determine its multi-layer nature are highlighted. When organising a rich moral and legal practice, the variability of methods, forms, approaches of work is considered, taking into account the needs of young people, the potential of institutions and integrity in the application of practice-oriented activities. Establishing continuous monitoring of changes in the volitional, emotional-value, effective-practical spheres of personality development stems from the need to organise systematic, effective activities, assess the potential of a changing situation in the youth environment. The identification of these conditions based on the results of monitoring work has shown its effectiveness and the possibility of application to other age groups. The formation of a responsible attitude to weapons acts as a creative model, assisting in the development of most personal qualities, such as independence, communication, success, stress resistance and others.

Keywords: pedagogic conditions, success, formation, student, youth, responsible attitude, weapons, efficiency.

For citation: Dubinsky P.I. Determination of pedagogic conditions for the formation of a responsible attitude to weapons in student youth. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 20–24. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-20-24>

Проблема ответственного отношения молодежи к оружию, его применению приобретает в настоящее время особую актуальность. Факторы нестабильности, связанные с экономической, социальной, политической ситуацией в стране отражаются на несовершеннолетних, которые подвергаются негативному влиянию, вовлекаются в социальные проявления, в том числе с применением насилия, оружия.

В подростковой среде растет интерес к различным вариантам холодного и огнестрельного вооружения, способам его применения и условиям создания. Использование оружия рассматривается ими как один из вариантов доминирования, превосходства в отстаивании своих интересов или средство справедливости, самоутверждения, сохранения достоинства. Поэтому важным является научный поиск и определение условий формирования у учащейся молодежи ответственного отношения к оружию.

В педагогической науке вопросы ответственного отношения к оружию не рассмотрены в широком формате, в большей степени в основе стоит компонент понимания целесообразности его применения. Культура обращения с оружием, психолого-педагогические последствия применения определены в рамках исследований В.Н. Витольника, А.Л. Попова [Витольник, Попов: 95–99], Э.В. Солоницкой [Солоницкая: 121–125] и др. Рассмотрение вопросов особенностей социального становления, рисков, факторов, предопределяющих преступное поведение молодежи, представлено отечественными и зарубежными психологами, педагогами через призму возможности предупреждения, преодоления (см. работы А.Г. Асмолова [Асмолов: 150], Б.С. Волкова [Волков: 96], А.В.Мудрика [Мудрик: 101–106], С.Д. Полякова [Поляков: 47–49] и др.).

Ответственное отношение рассматривается нами как сложное личностное образование, включающее эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, интеллектуальный и рефлексивный компоненты. Данный процесс носит длительный характер и не завершается определенным возрастным этапом. Молодость как определенный этап жизненного цикла определяет также его социально-правовой статус, демонстрирует отношение к видам деятельности. Выделение учащейся молодежи в особую группу вызвано, прежде всего, особенностью, связанной с получением образования как ключевого вида деятельности.

Формирование у учащейся молодежи ответственного отношения к любой из сторон жизни предусматривает культивирование, продвижение важных

личностных компетенций, таких как самостоятельность, самоорганизованность, коммуникативность, направленность на успех и предупреждение беспомощности, отверженности, одиночества в кризисной жизненной ситуации. При наличии общих элементов процесс формирования ответственного отношения учащейся молодежи к оружию будет отличаться особенными факторами, связанными со спецификой возраста, предмета и объекта деятельности, обстоятельств и социальной средой.

Критерии определения эффективности любой педагогической деятельности вытекают из принятия конкретных условий. Согласно трактовке С.И. Ожегова, под данными факторами можно понимать: обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; требование, предъявляемое одной из сторон; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь; требования, из которых следует исходить [Ожегов: 837]. Согласно данной трактовке, смысл условия раскрывается через правила, нормы, требования, конкретные обстоятельства, которые нацелены на результативность конкретного процесса или действия.

В педагогике условия – это обстоятельства, обуславливающие появление/развитие того или иного процесса [Новиков: 60], совокупность внешних обстоятельств, способствующих или препятствующих их успешности [Мудрик: 398]. Данный подход в большей степени предопределяет возможность педагогического влияния, создания среды, нацеленной на формирование ответственности у учащейся молодежи к оружию.

Оценка базовых факторов, способствующих формированию ответственности у данной социально-демографической группы, привела к выделению принципиально значимых педагогических условий, к числу которых нами были отнесены:

- создание многослойной специфической предметно-пространственной среды;
- организация насыщенной нравственно-правовой практики;
- налаживание непрерывного мониторинга изменений в волевой, эмоционально-ценностной, действенно-практической сферах развития личности.

Рассмотрение первого условия связано с пониманием классификации среды (внешняя, внутренняя, естественная, искусственная, социальная, образовательной организации и др.), ее системообразующим фактором. Интегрирующим понятием выступает «молодежная среда» как социально-политическое про-

странство социального взаимодействия молодежи между собой, с обществом, с государственными структурами; факторы, связанные с самореализацией данной социально-демографической группы (спорт, творчество, наука, здоровье, учеба и др.). В большей степени речь идет о среде жизнедеятельности, где объединяются физические и социальные обстоятельства, представляющие собой сообщество с чертами учебно-познавательной, военно-спортивной, общественной группы. Ее особенность связана с позитивными факторами по сглаживанию остроты проблем, возможностью расширения социальных контактов, предупреждением рисков, быстрой адаптации к меняющимся условиям.

Среда жизнедеятельности учащейся молодежи нами рассматривается через призму поведенческой, событийной, культурной (субкультурной), информационной, предметно-пространственной составляющих (Н.Е. Шуркова), одна из которых выступает как системообразующая. Неотъемлемой составляющей данного процесса является педагогически организованное, специально сконструированное пространство бытия, «территория», где на воспитанника объективно действуют факторы (источники), субъекты воспитания, где становится возможной деятельность, цель которой – становление личности [Сластенина, Колесникова: 166].

Как показала оценка теоретических и практических подходов к феномену «среда», она специально продумана, педагогически целесообразна, структурно организована, насыщена множеством содержательных компонентов, разноуровневая, при этом имеющая стержневую основу, вытекающую из ценностных, целевых установок.

При оценке содержательного компонента исследования был сделан акцент на многослойности процесса. Первый слой (микроуровень) объединяет ресурсы ГКУ «Ченцовский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей», Культурно-образовательного центра д. Ченцы Красносельского района и МКОУ «Иконниковская средняя школа Красносельского района Костромской области». Молодые ребята – учащиеся, жители, воспитанники – являются участниками юнармейского сообщества. Пространственно-средовой компонент связан с созданием условий по реализации потенциала ребят через участие в программах «Твой выбор», «Домашняя академия», «Кулинария», уроках мужества, встречах с авторитетными для молодежи людьми, включением в коллективно-творческую деятельность.

Второй слой конструируемой среды соответствует мезоуровню, связанному с определенной дистанцированностью между участниками взаимодействия. Он аккумулирует ресурсы образовательных организаций, занимающихся военно-профессиональной под-

готовкой, гражданско-патриотическим воспитанием (ГБОУ кадетская школа-интернат «Костромской кадетский корпус», ОГБПОУ «Костромской колледж бытового сервиса», ФГКВБОУ ВО «Военная академия РХБ защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко», Института педагогики и психологии в ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет»). Акцент делается на создании системы партнерских отношений, совместном использовании ресурсов организаций, проведении общих мероприятий («Память в акциях», «Юнармейское лето», «Великие Российские имена», «День Героев», «Сила духа» и др.).

Третий слой (макроуровень) связан с опосредованным влиянием, оказываемым общественными объединениями, организациями в рамках сетевого принципа в рамках совместной деятельности. Участниками выступают представители Ассоциации военно-патриотических клубов ДОСААФ по Костромской области, общественная организация «Ветераны войны и военной травмы», региональные объединения страйкбольных клубов и юнармейских организаций Костромской области, Молодежный комплекс «Пале» г. Костромы и другие заинтересованные учреждения.

Первое педагогическое условие в рамках существующих практических подходов призвано обеспечить систему передачи и присвоения опыта ответственного отношения молодых людей к оружию и правомерности его применения.

Второе условие связано с организацией насыщенной нравственно-правовой практики. Данный термин широко применяется в различных сферах науки и повседневной жизни и определяется ключевым словом «действие». Практика как универсальный феномен характеризуется рядом признаков:

- структурой, которая включает потребность, цель, мотив, целесообразную деятельность, средства, с чьей помощью достигается ожидаемый результат;
- формами: материальное производство, социальное действие, научный эксперимент;
- видами: производственная, социальная, общественно полезная, разговорная, духовно-нравственная, правовая, социально-политическая, бытовая, врачебная, педагогическая, хозяйственная, культурная и иная;
- функции в отношении познания (базисная, детерминирующая, критериальная, целеполагающая), познания в отношении практики (информационно-отражающая, регулятивная, прогностическая) [Алексеева: 302–303], в отношении субъекта (развивающая, образовательная, социализирующая, ценностно-ориентирующая, мотивирующая).

В целях исследования акцент был сделан на нравственно-правовых практиках, в основе которых – за-

крепление первоначальных нравственных и правовых знаний, этических норм, специально организованная деятельность по формированию ценностных компетенций, гражданских ориентиров. Примерами организации работы могут служить традиционные занятия в «Школе выживания», в основе которых – нацеленность на формирование жизнестойкости, личной безопасности, сохранение здоровья, работоспособности в сложных условиях.

Другим примером при организации работы является реализация программы «Маршрут успеха», цель которого – включение учащейся молодежи в развитие навыков регулирования взаимоотношений в повседневной жизни. Для этого предусматривается:

- работа с диаграммами из цикла «Я имею право»;
- анализ практических примеров «Истории...»;
- открытая дискуссия «Кто отвечает за что?!»;
- подготовка, обсуждение в малой группе и выступление перед обучающимися с сообщением «Мои права – мои обязанности», «Право и ответственность»;
- подготовка социальной рекламы по проблемам профилактики аддитивного поведения, пропаганды здорового образа жизни.

Важным способом организации нравственно-правовых практик является включение молодежи в создание и реализацию проектов, помогающих наладить взаимодействие, стимулировать их на самостоятельную деятельность, определение личностной профессиональной стратегии. Примером такой работы может стать проект «Твоя безопасность в твоих руках», где в совместной модели взаимодействия сами ребята формируют для сверстников сложные ситуации и содействуют отработке выхода из них. Содержание проекта включает в себя информационные занятия, практикумы, ролевые игры, акции, беседы, тренинги и другие формы.

Поиски оптимальной модели поведения реализуются в рамках нравственных и социальных проб, где субъект погружается в ситуацию выбора. Варианты мероприятий разнообразны («В ловушке», «Быть лучше или жить лучше», «Ищу героя» и др.), акцент сделан на формирование ответственного поведения, уважительного отношения к традициям, истории, культуре, ценностям ориентирам страны. Пиковой точкой в организации работы является юнармейская зарница, которая способствует конкретизации и реализации накопленных учащейся молодежью знаний, умений и навыков по вопросам гражданственности, законопослушания, выстраиванию их в четкую систему и расширению опыта преодоления трудностей.

Второе педагогическое условие через разнообразие и богатство содержания, направленность на формирование личностных компетенций позволяет успешно достичь необходимого уровня ответ-

ственности при обращении с оружием у учащихся молодых ребят. Важной составляющей системы любой деятельности является мониторинг, оценка эффективности или состояния проблемы на конкретном этапе.

Третье условие по налаживанию непрерывного мониторинга изменений в волевой, эмоционально-ценностной, действенно-практической сферах развития личности связано с оценкой применяемых в ходе работы мер, мероприятий как отражение реализуемой деятельности с учетом специфики каждого подростка. Согласно общим подходам под термином «мониторинг» принято понимать системную диагностику качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, средства, условия и результаты обучения, воспитания, саморазвития личности и коллектива [Словарь: 69].

Система мониторинга в соответствии с задачами работы строится в рамках алгоритма и включает в себя звенья диагностики: предварительная, входная, выборочная, комплексная, – имеющие целью определение успешности проводимой работы, выявление недостатков, обобщение опыта, связанного с внедрением новых форм, средств, приемов, технологий, содержания, их оценкой для дальнейшего планирования деятельности. Для сбора данных применялись известные в социологии, педагогике, психологии методы: наблюдение, анализ документов, опросные методы. Мониторинговая работа позволила не только отслеживать результат, но и вносить необходимые корректировки в планы исследования, в ход опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, формирование ответственного отношения обращения учащейся молодежи с оружием результативно при соблюдении ряда педагогических условий: создании многослойной специальной предметно-пространственной среды (когда первый слой объединяет ресурсы учреждений, на базе которых функционирует юнармейское сообщество, второй – аккумулирует ресурсы организаций при дискретных контактах, третий – строится на взаимодействии с социальными партнерами на региональном уровне), организации насыщенной нравственно-правовой помощи, подразумевающей погружение учащихся в преобразовательную деятельность, обеспечивающую присвоение и трансляцию норм и правил социально одобряемого поведения (отработка действий и навыков в ходе решения дилемм, например: «Имею право», «Кто ответит за это?», «Твоя безопасность в твоих руках» и др.), налаживание непрерывного мониторинга, предполагающего замеры пошаговых изменений в опыте молодых людей для последующей коррекции педагогических действий.

Список литературы

Асмолов А.Г., Пастернак Н.А. Ребенок в культуре взрослых. Москва, 2020, 150 с.

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

Волков Б.С. Психология ранней юности. Москва, 2001. 96 с.

Воспитательная деятельность педагога / под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва, 2005. 336 с.

Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. Москва, 2000. 400 с.

Мудрик А.В. Социализация человека. Москва, 2010. 624 с.

Мудрик А.В. Социализация в эпоху кризиса: время вопросов // Социальная педагогика. 2016. № 1–2. С. 101–106.

Новиков А.М. Педагогика. Словарь: системы основных понятий. Москва, 2013. 268 с.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. Москва, 1990. 921 с.

Поляков С.Д. Опыт психологической характеристики современной юности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. Т. 14. С. 47–49.

Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. Москва, 2002. 368 с.

Солоницкая Э.В., Лапшин И.Е. Формирование у обучающихся образовательных учреждений системы МВД России модели правомерного применения огнестрельного оружия // Философия права. 2016. № 2. С. 121–125.

References

Asmolov A.G., Pasternak N.A. *Rebenok v kul'ture vzroslykh* [The child in adult culture]. Moscow, 2020, 150 p. (In Russ.)

Vitol'nik V.N., Popov A.A. *Kul'tura obrashcheniia s ognestrel'nym oruzhiem: pedagogicheskii aspekt (razdel «Pravo»)* [Culture of handling firearms: pedagogical aspect]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obra-*

zovaniia [Problems of modern pedagogical education], 2018, pp. 95–99. (In Russ.)

Volkov B.S. *Psikhologiya rannei iunosti* [Psychology of early youth]. Moscow, 2001, 96 p. (In Russ.)

Vospitatel'naia deiatel'nost' pedagoga [Educational activity of a teacher], ed. by V.A. Slastenin, I.A. Kolesnikova. Moscow, 2005, 336 p. (In Russ.)

Kratkii filosofskii slovar' [A short philosophical Dictionary], ed. by A.P. Alekseeva. Moscow, 2000, 400 p. (In Russ.)

Mudrik A.V. *Sotsializatsiia cheloveka* [Human socialization]. Moscow, Voronezh, 2010, 624 p. (In Russ.)

Mudrik A.V. *Sotsializatsiia v epokhu krizisa: vremia voprosov* [Socialization in the era of crisis: time of questions]. *Sotsial'naia pedagogika* [Social pedagogy], 2016, vol. 1–2, pp. 101–106. (In Russ.)

Novikov A.M. *Pedagogika. Slovar': sistemy osnovnykh poniatii* [Pedagogy. Dictionary: systems of basic concepts]. Moscow, 2013, 268 p. (In Russ.)

Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo iazyka* [Russian Russian Dictionary]. Moscow, 1990, 921 p. (In Russ.)

Poliakov S.D. *Opyt psikhologicheskoi kharakteristiki sovremennoi iunosti* [Experience of psychological characteristics of modern youth]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* [Bulletin of the N.A. Nekrasov KSU], 2008, vol. 14, pp. 47–49. (In Russ.)

Slovar' po sotsial'noi pedagogike [Dictionary of social pedagogy], avt.-sost. L.V. Mardakhaev. Moscow, 2002, 368 p. (In Russ.)

Solonitskaia E.V., Lapshin I.E. *Formirovanie u obuchaiushchikhsia obrazovatel'nykh uchrezhdenii sistemy MVD Rossii modeli pravomernogo primeneniia ognestrel'nogo oruzhiia* [Formation of models of lawful use of firearms among students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Filosofia prava* [Philosophy of Law], 2016, vol. 2, pp. 121–125. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.09.2022; одобрена после рецензирования 15.10.2022; принята к публикации 22.10.2022.

The article was submitted 19.09.2022; approved after reviewing 15.10.2022; accepted for publication 22.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 25–34. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 25–34.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-25-34>

КОММЕРЧЕСКАЯ РЕКЛАМА КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Плузенская Любовь Витальевна, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, l.pluzhenskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8276-1705>

Аннотация. Обострение конфликтности информационного общества и усиление его социальной дезорганизации ориентируют профессиональные педагогические сообщества на поиск эффективных инструментов, способных обеспечить формирование ценностных ориентаций молодежи. В статье рассматривается проблематика изучения массмедийного брендируемого дискурса как значимого воспитательного ресурса, направленного на усвоение цифровым поколением молодежи социально-культурного опыта и традиционных духовных ценностей российского общества. Основу концептуальной модели изучения аксиологического ресурса коммерческой рекламы по формированию ценностных ориентаций молодых россиян как воспитательного концепта и индикатора социальной стабильности составил интегративный подход, включающий известные методы социологического и психологического исследования, методы политической медиаметрии и адаптированные для задач исследования методические приемы. Для исключения парадокса Лапьера и верификации результатов исследования были использованы статистические методы обработки данных. Проведенное в молодежной аудитории эмпирическое исследование выявило идентификацию ценностей реципиентами, зафиксировало возникновение воспитательного воздействия под влиянием коммерческой рекламы не только в отношении выработки покупательских предпочтений и установок, но и в отношении формирования ценностных социально и общественно значимых установок. Результаты исследования показали, что коммерческая реклама обладает значительным потенциалом при использовании массмедийного брендируемого дискурса как воспитательного инструментария, обозначая семантическое поле, в котором происходит социализация молодежи и усвоение ценностных ориентаций.

Ключевые слова: воспитание, ценностные ориентации, коммерческая реклама, воспитательный ресурс.

Для цитирования: Плуженская Л.В. Коммерческая реклама как аксиологический ресурс воспитательной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 25–34. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-25-34>

Research Article

COMMERCIAL ADVERTISING AS AN AXIOLOGICAL RESOURCE OF UPBRINGING ACTIVITY

Lyubov V. Pluzhenskaya, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, l.pluzhenskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8276-1705>

Annotation. The aggravation of the conflictogenicity of the information society and the strengthening of its social disorganisation orient professional pedagogic communities to search for effective tools that would ensure the formation of value orientations of young people. The article deals with the problems of studying mass media branded discourse as a significant upbringing resource aimed at assimilation by the digital generation of young people of socio-cultural experience and traditional spiritual values of Russian society. The basis of the conceptual model for studying the axiological resource of commercial advertising for the formation of value orientations of young Russians as an upbringing concept and an indicator of social stability was an integrative approach, including well-known methods of sociological and psychological research, methods of political media metrics and methodological techniques adapted for research tasks. Statistical methods of data processing were used to eliminate the Gap of Richard Tracy LaPiere and verify the results of the study. An empirical study conducted in a youth audience revealed the emergence of upbringing effects under the influence of commercial advertising not only in relation to the development of consumer preferences and attitudes, but also in relation to the formation of value-based socially and socially significant attitudes. The results of the study showed that commercial advertising has significant potential when using mass media branded discourse as an upbringing tool, denoting the semantic field in which the socialisation of young people and the assimilation of value orientations take place.

Keywords: upbringing, value orientations, commercial advertising, upbringing resource.

For citation: Pluzhenskaya L.V. Commercial advertising as an axiological resource of upbringing activity. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 25–34. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-25-34>

Актуальность проблемы

Увлеченный грандиозными успехами цифровизации техносферы, мир вступил в эпоху социальных трансформаций и культурных перемен. А. Турен установил, что «современное информационное общество заставляет людей, товары и идеи циркулировать в гораздо большей мере, чем это делали предыдущие общества, существенно увеличивая как возможности выбора, так и конфликтогенность программированного общества» [Touraine]. Причину возникающей социальной дезорганизации Э. Дюркгейм видит в возникновении «ценностно-нормативного вакуума», «аномии» [Durkheim], проявляющейся особенно остро в переходные и кризисные периоды развития обществ. В стремительной демократизации российского общества актуализируется проблема развития таких социально-культурных практик, в которых новое поколение обретет способность уверенной идентификации себя как Гражданина [Fukuяama 2018], – состояние, в котором «активность человеческого духа» определяет «активность его действий» [Коряковцева 2019]. Гражданская идентичность молодежи регулируется аксиологией личности и развивается в процессе воспитания [Об образовании]. Рассматривая воспитание молодых российских граждан как стратегический государственный приоритет, российское законодательство задает ориентиры организации воспитания молодежи, среди которых в качестве ключевой устанавливается задача создания условий для консолидации усилий социальных институтов по воспитанию подрастающего поколения. Как считают современные педагоги-исследователи [Ходырев А.М. и др.], модернизационный прорыв в воспитании, соответствующий современным тенденциям развития цифровой экономики, детерминирован не только традиционными культурными ценностями, но и новыми постматериальными информационными ценностными ориентациями. Авангардом социальных институтов воспитания в информационном обществе становится институт массмедиа. XXI век, значительно расширивший медиaprостранство, не только способствовал эволюции новостного и социального дискурса, но и обеспечил стремительное развитие рекламного и PR-дискурсов. По данным Ассоциации коммуникационных агентств России [АКАР 2021], в 2021 году в России было произведено рекламной массмедийной продукции на сумму 578,3 млрд рублей, обеспечив таким образом рекламное давление на каждого россиянина в размере 4 000 рублей, что составляет

более трети минимальной потребительской корзины! При этом следует учесть, что примерно 95 % рекламной информации составляет коммерческая реклама.

Современная реклама претерпела не только количественное развитие, но и качественное преобразование, обретя статус социально-культурного, воспитательного ресурса: «Для большего эффекта воздействия на аудиторию реклама “переводит” товарный дискурс рекламы в дискурс социальный, прежде всего в систему норм, ценностей, мотивов, мнений, стереотипов и ожиданий потребителей» [Touraine]. Направляя потребительское поведение, реклама акцентирует внимание на определенных стереотипах, установках, ценностях. Как демонстрирует брендинг, реклама стала высокоэффективным носителем определенной идеологии и трансформировалась из средства продвижения товаров в инструмент формирования личностных приоритетов и личности в целом. В этой связи научная социологическая мысль к концу XX века обозначила рекламу как отдельный социальный институт современного общества, способного оказывать влияние не только и не столько на потребительское поведение, сколько на формирование общественно значимых ценностей. Динамика развития цифровой экономики значительно ускорила информационно-коммуникационные процессы, что в настоящий момент обозначило существование противоречия между новым состоянием социально-культурного феномена массмедийного брендированного дискурса и отсутствием концептуальных теоретических представлений о влиянии данного феномена на формирование аксиологии личности и использовании этого потенциала в воспитании молодежи цифрового поколения.

Степень научной разработанности проблемы исследования

Проблематизация ценностного воспитания является предметом научных интересов педагогов (Ш.А. Амонашвили, Л.В. Занкова, И.А. Зимней, И.Я. Лернера и др.), философов (Г.М. Андреевой, О.Г. Дробницкого, А.Г. Здравомыслова и др.), социологов (Г.Е. Зборовского, В.С. Магуна, В.В. Ольшанского, С.П. Парамоновой и др.). Обширный объем социологической информации, представленной в этих исследованиях, касается взаимодействия в межличностных коммуникациях. Также в настоящее время известны исследования, посвященные изучению влияния массмедийного коммерческого дискурса на развитие личности. Этой теме посвящены работы А.Н. Лебедева, С.Н. Липатовой, Ю.В. Пид-

шморг, В.Ю. Савицкой, А.Р. Сагитова, Е.Н. Ханиной, Е.С. Титовой, А.В. Тогошиевой и др. Отечественные ученые уверенно заявляют о социализирующей функции рекламы, признавая за ней статус социального института. В исследованиях эффектов, возникающих в результате воздействия рекламы, наметились две тенденции. Первая – это изучение влияния рекламы на культуру потребления. Установлено, что основной функцией телевизионной рекламы является подготовка детей к их главной жизненной профессии – «быть квалифицированными потребителями» [O'Shaughnessy]. Стратегия воспитания дисциплинированного потребителя реализуется посредством трансляции двух важнейших установок: «потребление как смысл жизни» и «приобретение престижных товаров как способ повышения социального статуса». Вторая тенденция заключается в выявлении эффективности воздействия социальной рекламы. Традиционно считается, что тема воспитания является функцией социальной рекламы. В соответствии с Федеральным законом «О рекламе» объем транслируемой социальной рекламы составляет 5 % от объема коммерческой рекламы. Таким образом, воздействие коммерческой рекламы на массовое сознание оказывается почти на два порядка выше, чем социальной. Однако ни одна из тенденций не отражает проблематику влияния массмедийного брендированного дискурса на формирование общественно и социально значимых ценностей у молодежи. Анализ литературы позволяет говорить о том, что в настоящее время не существует комплексных исследований аксиологического потенциала коммерческой рекламы как воспитательного ресурса. Таким образом, новизна исследования состоит в изучении одного из социальных институтов воспитания молодого поколения, а именно исследования аксиологических основ воздействия современной коммерческой рекламы на усвоение молодежью традиционных духовных ценностей российского общества.

Материалы и методы исследования

В этих условиях мы предприняли попытку позиционировать потребительскую рекламу как значимый фактор в формировании ценностных ориентаций молодежи. Основными идеями исследования стало доказательство гипотезы о том, что потребительскую рекламу следует позиционировать не только как активатор потребительских установок аудитории, но и как источник трансляции культурно-ценностных ориентаций, имеющих социально-общественное признание. Другим важным моментом организации исследования стала установка (поддерживается, в частности, теоретическими выкладками М. Рокича) на исключение «парадокса Лапьера», суть которого заключается в несоответствии установок и реального поведения человека [La Pierre R. 1967]. При планиро-

вании исследования мы руководствовались интегративным подходом, составляющим базу методологии изучения формирования ценностных ориентаций молодого поколения россиян как воспитательно-го концепта и индикатора социальной стабильности [Бугайчук 2021] и аксиологическим подходом как принципом формирования политики в области образования, используемым в исследованиях Л. Духаниной [Духанина 2020].

В качестве объекта исследования мы рассматривали коммерческую телевизионную рекламу, а в качестве предмета исследования – репрезентацию молодежной аудиторией ценностей, которые транслирует реклама. Целью нашего исследования стало выявление характера ценностей, транслируемых потребителем телерекламой, в интерпретации молодежной аудитории.

В качестве базового метода мы использовали опрос, организованный в формате анкетирования респондентов, с процедурой балльной оценки по шкале. Исследовательский инструментарий представлен комплексом вопросов, построенных на базе шкалы Рокича [Ball-Rokeach et al.], которая позволяет анализировать терминальные ценности. Заявленные ценностные ориентации представлены в виде шкалы, а измерение представляет собой процедуру присвоения респондентом определенного балла каждому показателю ценности. На основе систематизации переменных данных были выявлены факторы, влияющие на выбор терминальных ценностных ориентаций. Затем аудитории предъявлялся для оценки стимульный материал. Перед реципиентами стояла задача зафиксировать присутствие в оцениваемом материале ценностей, перечисленных в шкале, и присвоить им определенный балл. Путем подсчета корреляции результатов двух измерений выявляется присутствие в рекламных сообщениях определенных признаков ценностных ориентаций. Полученные результаты были верифицированы с помощью программного обеспечения «Statistica 5.0» и «Excel». Статистическая обработка данных включала в себя проведение факторного анализа и составление сводных таблиц по выявлению дубликатов. В качестве переменных в нашем исследовании выступали балльные индивидуальные оценки ценностных ориентаций и балльные оценки репрезентативности ценностей в стимульном видеоматериале.

В исследовании участвовали 100 жителей Ярославля и Ярославской области, юноши и девушки (в равных долях) в возрасте от 18 до 22 лет, учащиеся ссузов и вузов, эквивалентные по социальному и образовательному статусу.

Отбор стимульного материала производился на телеканалах ТНТ, СТС, «Пятница», которые относятся ко второму мультиплексу цифрового теле-

видения России и характеризуются как развлекательно-досуговые, ориентированные на молодежную аудиторию. Отбор видеороликов осуществлялся специалистами-экспертами: педагогами, родителями и специалистами по рекламе. Всего было отобрано шесть рекламных видеороликов, однородных по объекту рекламирования, а именно – продуктам питания. Стимульный материал составила видеореклама молочных продуктов бренда «Село Зеленое», колбасных изделий бренда «Папа может», мясных полуфабрикатов брендов «Мираторг», мороженого «Чистая линия», кваса «Очаковский», воды «Святой источник».

Зафиксированные в анкетах данные были систематизированы и сформатированы в матрицы. Измерение на выборке взаимосвязи 18 показателей личностных терминальных ценностей выявило статистически значимую взаимосвязь всех показателей на уровне $p < 0,05$, кроме показателей № 5 «Любовь» и №15 «Счастье других». В результате обработки личностных ценностных ориентаций были выявлены четыре значимых фактора, объясняющие 69 % совокупной дисперсии. Полученные данные представлены в таблице 1.

Выявлены значимые факторы: «Благополучие и независимость», который объясняет долю дисперсии 30,2 %; «Гармония», объясняющий 13,7 % дисперсии; «Удовлетворенность собой» – 13,2 % дисперсии; «Слава» – 10,2 % дисперсии.

Для маркировки ценностных ориентаций, транслируемых рекламными сообщениями, были состав-

лены матрицы распределения факторных нагрузок отдельно для каждого рекламного видеоролика. Результаты проведения факторного анализа видеоролика молочных продуктов бренда «Село Зеленое» представлены в таблице 2.

В результате проведения факторного анализа было зафиксировано, что видеоролик молочных продуктов бренда «Село Зеленое» транслирует два значимых фактора, определяющих содержание ценностных ориентаций и объясняющий 54,3 % дисперсии: «Материальное и физическое благополучие», объясняющий 40,6 % дисперсии и «Счастье совместного труда», объясняющий 13,7 % дисперсии.

В таблице 3 «Матрица распределения значимых факторных нагрузок» при оценке видеоролика колбасных продуктов бренда «Папа может» представлены результаты ответов респондентов.

После обработки методом факторного анализа переменные объединились в три значимых фактора-ценности, которые объяснили 58,8 % дисперсии, а именно: «Сытая счастливая жизнь» (объясняет 35,1 % дисперсии), «Счастливая жизнь, в которой все здорово» (объясняет 13,1 % дисперсии), «Счастье совместного труда» (объясняет 10,1 % дисперсии).

В видеоролике мясных полуфабрикатов бренда «Мираторг» (данные представлены в таблице 4) опрос установил три значимых фактора маркированных ценностей, объясняющий 62,9 % дисперсии, а именно: «Практичность» (35,2 % дисперсии); «Здоровый образ жизни» (15,4 % дисперсии); «Счастье быть здоровым» (12,3 % дисперсии).

Таблица 1

Матрица распределения факторных нагрузок при оценке личных ценностей респондентов

	Среднее	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Активная жизненная позиция	4,60	0,6446	0,2907	-0,3501	0,4118
Жизненная мудрость	4,32	0,3012	0,7369	0,1312	-0,0728
Здоровье	4,33	0,3085	0,0750	0,2006	0,0069
Интересная работа	4,53	-0,2187	0,3225	-0,0309	-0,1027
Красота природы и искусства	4,32	-0,0339	0,8251	0,0448	0,1426
Любовь	3,79	-0,0723	-0,0340	0,4496	0,5008
Материально обеспеченная жизнь	4,36	0,8902	-0,1297	-0,0902	-0,0080
Наличие хороших и верных друзей	4,58	0,1708	-0,3698	-0,1019	0,5004
Общественное признание	4,11	0,3500	0,1601	-0,0181	0,8289
Познание	4,29	-0,0050	0,8129	-0,1451	0,1420
Продуктивная жизнь	4,17	0,5972	0,0422	0,4654	0,1598
Развитие	4,35	0,3602	-0,2284	0,1975	0,3403
Свобода	4,53	0,6601	0,4420	0,4798	0,0801
Счастливая семейная жизнь	4,42	0,2104	0,2264	0,0078	0,0799
Счастье других	3,83	-0,0801	0,1496	0,1327	0,8797
Творчество	4,51	-0,2496	0,4076	0,4028	0,3676
Уверенность в себе	4,62	-0,0987	0,0765	0,8768	-0,1029
Удовольствие	4,09	0,1302	-0,1005	0,8360	0,2196

Таблица 2

Матрица распределения значимых факторных нагрузок при оценке видеоролика бренда «Село Зеленое»

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

Таблица 3

Матрица распределения значимых факторных нагрузок при оценке видеоролика бренда «Папа может»

	Среднее	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Активная жизненная позиция	4,57	0,9213	0,7779	0,0568
Жизненная мудрость	4,00	0,3270	-0,0950	0,7473
Здоровье	4,30	0,7290	0,9134	-0,0056
Интересная работа	3,10	0,5817	-0,0176	0,4536
Красота природы и искусства	4,12	-0,0615	0,7968	-0,03660
Любовь	3,97	-0,0436	0,2928	0,1303
Материально обеспеченная жизнь	4,13	0,7979	0,0612	0,0261
Наличие хороших и верных друзей	3,93	0,1183	0,0734	0,3271
Общественное признание	3,73	0,0578	-0,0265	0,8871
Познание	3,63	0,0546	0,1290	0,3314
Продуктивная жизнь	4,00	0,3476	0,1297	0,7004
Развитие	3,73	-0,0371	0,0085	0,5943
Свобода	4,03	0,7063	0,3328	0,1990
Счастливая семейная жизнь	4,30	0,1450	0,8042	0,0578
Счастье других	3,47	0,3590	-0,1298	-0,0269
Творчество	3,13	0,3125	0,1213	0,3994
Уверенность в себе	4,50	0,7069	0,0047	0,2368
Удовольствие	4,43	0,1033	-0,0801	0,7552

Таблица 4

Матрица распределения значимых факторных нагрузок при оценке видеоролика бренда «Мираторг»

	Среднее	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Активная жизненная позиция	4,53	0,7062	0,3223	0,2512
Жизненная мудрость	4,43	0,7105	0,0648	0,2104
Здоровье	4,78	0,7230	0,8766	0,5298
Интересная работа	3,03	0,2243	0,2911	0,1480
Красота природы и искусства	3,50	-0,1268	-0,0846	0,1071
Любовь	4,54	0,3494	-0,0757	0,8736
Материально обеспеченная жизнь	3,09	0,2910	0,3365	0,3093
Наличие хороших и верных друзей	4,36	-0,3313	0,7363	0,4516
Общественное признание	2,78	0,1374	-0,029	-0,1012
Познание	3,70	0,5177	0,5625	0,1861
Продуктивная жизнь	3,27	0,3915	0,0619	-0,0265
Развитие	4,51	0,4154	0,8007	0,4199
Свобода	3,63	0,2760	0,1835	0,5698
Счастливая семейная жизнь	3,13	-0,0709	0,0625	0,2469
Счастье других	4,60	-0,1058	0,6275	0,7696
Творчество	4,63	-0,0449	0,3726	-0,0793
Уверенность в себе	3,50	0,3972	0,1050	0,6372
Удовольствие	2,38	0,8530	-0,0692	0,5195

Таблица 5

Матрица распределения значимых факторных нагрузок при оценке видеоролика бренда «Чистая линия»

	Среднее	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Активная жизненная позиция	4,77	-0,0450	0,1239	0,8385	-0,1047
Жизненная мудрость	3,90	0,4717	-0,1766	0,4197	0,0220
Здоровье	4,03	0,4022	0,0565	0,7696	0,1492
Интересная работа	3,80	0,6839	0,2493	0,4366	0,2330
Красота природы и искусства	3,87	0,4041	-0,1840	0,3330	0,1183
Любовь	4,27	0,2252	0,2478	0,7385	0,1869
Материально обеспеченная жизнь	3,93	0,7998	0,3602	0,0929	-0,2526
Наличие хороших и верных друзей	4,70	0,0562	0,7418	0,3143	0,0586
Общественное признание	4,38	0,8530	-0,1389	0,0224	0,6838
Познание	3,77	0,7384	-0,1811	0,2060	-0,1626
Продуктивная жизнь	4,30	-0,0752	0,8441	0,0547	-0,1340
Развитие	3,90	0,0439	0,6993	0,0813	0,4868
Свобода	4,37	0,4266	-0,0027	0,2300	-0,3335
Счастливая семейная жизнь	3,60	0,2648	0,0844	0,0377	0,2260
Счастье других	4,54	0,3262	0,5491	-0,0130	0,8324
Творчество	3,90	0,0783	-0,0397	0,4150	-0,1885
Уверенность в себе	4,43	0,4559	0,3632	0,2637	0,4995
Удовольствие	4,50	-0,0685	0,0094	0,0652	0,8608

Результаты проведения факторного анализа видеоролика бренда мороженого «Чистая линия» представлены в таблице 5.

После обработки результатов были выявлены четыре значимых фактора, которые объясняют 86,6 % дисперсии: фактор «Беззаботная жизнь» объясня-

ет 35,1 % дисперсии, второй фактор «Интересная жизнь» – 18,6 % дисперсии, третий фактор «Счастливая жизнь» – 16,6 % дисперсии, четвертый фактор «Слава» – 16,3 % дисперсии.

Видеоролики бренда кваса «Очаковский», по мнению респондентов, демонстрируют три значимых

Таблица 6

Матрица распределения значимых факторных нагрузок при оценке видеоролика бренда «Очаковский»

	Среднее	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Активная жизненная позиция	4,73	-0,3279	0,6561	0,1056
Жизненная мудрость	3,07	-0,7130	-0,5773	0,2134
Здоровье	3,20	-0,7680	-0,1417	0,0850
Интересная работа	3,83	-0,7102	0,0729	-0,0607
Красота природы и искусства	3,33	-0,6389	-0,4873	-0,1366
Любовь	3,00	-0,7483	-0,4759	0,2546
Материально обеспеченная жизнь	3,87	-0,5403	0,4761	-0,3732
Наличие хороших и верных друзей	3,02	-0,5102	0,2965	-0,3566
Общественное признание	4,39	-0,6361	-0,0797	-0,7196
Познание	3,07	-0,7826	-0,2708	0,3907
Продуктивная жизнь	3,93	-0,6773	0,2527	-0,3398
Развитие	4,07	-0,7392	-0,2118	-0,0276
Свобода	2,27	-0,5417	0,5040	0,1945
Счастливая семейная жизнь	2,80	-0,7843	-0,0031	0,3975
Счастье других	3,90	-0,5719	0,2980	0,3764
Творчество	4,23	-0,7244	-0,1707	-0,5580
Уверенность в себе	4,47	-0,5465	0,3005	0,2336
Удовольствие	4,30	-0,4233	0,6589	0,2489

Таблица 7

Матрица распределения значимых факторных нагрузок при оценке видеоролика бренда «Святой источник»

	Среднее	Factor 1	Factor 2
Активная жизненная позиция	4,67	0,6381	0,3639
Жизненная мудрость	3,47	0,1394	0,1283
Здоровье	4,00	0,2906	0,8481
Интересная работа	3,70	0,4299	0,0227
Красота природы и искусства	4,20	0,7805	0,3687
Любовь	2,83	0,5275	0,1467
Материально обеспеченная жизнь	3,67	0,0778	0,2415
Наличие хороших и верных друзей	4,03	0,0222	0,3432
Общественное признание	3,40	0,3412	0,2074
Познание	3,10	0,6260	0,0430
Продуктивная жизнь	4,13	0,0092	0,2490
Развитие	4,13	0,2023	0,0975
Свобода	4,13	0,1250	0,2892
Счастливая семейная жизнь	2,73	0,6387	0,0587
Счастье других	3,53	0,0186	-0,1165
Творчество	3,67	0,3853	0,2690
Уверенность в себе	4,33	0,1708	0,0435
Удовольствие	4,33	0,0182	0,8879

фактора-ценности, объясняющих 63,4 % дисперсии. Данные по обработке результатов оценки представлены в таблице 6.

Первый фактор «Несчастливая жизнь», объясняющий 41,6 % дисперсии, имеет отрицательное значение, и, следовательно, сам фактор является носителем смыс-

ла-антагониста. Вторым фактор «Радость» объясняет 14,7 % дисперсии, третий фактор «Неудача» объясняет 10,7 % дисперсии и обладает высокой значимостью, однако отмечен отрицательным значением (-0,67196).

Обработка данных, полученных при оценке видеоролика питьевой воды бренда «Святой источник»,

Матрица сопоставления личных ценностей и ценностей, транслируемых потребительской рекламой

	Личные ценности	Ролик бренда «Село Зеленое»	Ролик бренда «Папа может»	Ролик бренда «Мираторг»	Ролик бренда «Чистая линия»	Ролик бренда «Очаковский»	Бренд «Святой источник»
1	Благополучие и независимость	Материальное и физическое благополучие	Сытая счастливая жизнь	Практичность	Беззаботная жизнь	Несчастливая жизнь	Гармония природы
2	Гармония	Счастье совместного труда	Счастливая жизнь, в которой все здоровы	Здоровый образ жизни	Интересная жизнь	Радость	Счастье быть здоровым
3	Удовлетворенность собой		Счастье совместного труда	Счастье быть здоровым	Счастливая жизнь	Неудача	
4	Слава				Слава		

выявила два значимых фактора, способные объяснить 57 % дисперсии (табл. 7).

Первый фактор «Гармония природы» объясняет 46,8 % дисперсии, второй фактор «Самоуверенность» объясняет 10,2 % дисперсии.

Сопоставление зафиксированных факторных нагрузок личных ценностных ориентаций и ценностей, транслируемых рекламными видеороликами брендов «Село Зеленое», «Папа может», «Мираторг», «Чистая линия», «Очаковский», «Святой источник», позволили выявить совпадения ценностей. Создание сводной таблицы в Excel 5.0 позволило зафиксировать максимальное число повторений критериев. Результаты сопоставления представлены в таблице № 8.

Сопоставительный анализ показал, что ценности, транслируемые в большей части роликов, совпадают с личными ценностями, заявленными потребителями. Максимальные совпадения ценностей выявлены у видеорекламы брендов «Село Зеленое», «Папа может», «Чистая линия», «Святой источник», «Мираторг». Совпадения ценностей, транслируемых рекламой бренда «Очаковский», с личными ценностями респондентов исследование не выявило.

Эксперимент позволил установить, что в пяти случаях из шести респонденты обозначили присутствие в случайно выбранной коммерческой рекламе общественно признанных ценностей. Исследование показало, что есть ценности, которые преобладают в репрезентации рекламных образов, так называемые частотные ценности, и ценности-аутсайдеры. К частотным ценностям относятся *Материальное и физическое благополучие, Сытая счастливая жизнь, Счастливая жизнь, в которой все здоровы, Беззаботная жизнь, Счастливая жизнь, Гармония*. К ценности-аутсайдеру относится *Счастье совместного труда*. Выявленная ситуация объясняется двояко: или видение ценностей в рекламе респондентами обусловлено высоким рангом данной ценности в инди-

видуальной системе, или, действительно, ценность закрепляется под воздействием рекламы. Также следует отметить, что реклама транслирует ценности, направленные на себя, проявляющиеся в эгоцентричности и гедонизме.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, позволяют позиционировать коммерческую рекламу как инструмент трансляции ценностей и норм поведения, которые однозначно воспринимаются молодежью. Высокий уровень репрезентативности ценностей, детерминированных рекламой, обусловлен свойством массмедийности, присущего рекламному дискурсу, свойству, которое обеспечивает широкий охват массовой аудитории. Также значимым фактором, усиливающим восприятие и запоминаемость рекламного послания, является активное использование средств визуальной выразительности и манипулятивных приемов вербального программирования, направленных на привлечение внимания, поддержание интереса, активное пробуждение желания и призыв к действию. Значимость коммерческой рекламы в воспитании молодежи определяется тем, что она обозначает семантическое поле, в котором происходит усвоение этических норм, устанавливая ценностные ориентации для молодежи. Это указывает на коммерческую рекламу как значимый воспитательный ресурс.

Список литературы

AKAP. URL: https://www.akarussia.ru/knowledge/market_size/id10015 (дата обращения: 08.05.2022).
 Артюхов А.В., Ребрышева Л.В., Савицкая Ю.П. Влияние рекламы на систему ценностных ориентаций молодежи // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 5 (68). С. 20–28.
 Бугайчук Т.В. Становление гражданской идентичности молодого поколения в период социокультур-

ной трансформации современной России: монография. Ярославль, 2021. 319 с.

Духанина Л.Н. Ценности и жизненные приоритеты российских школьников // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 20–28.

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

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

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

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

Об образовании в РФ: Федеральный закон: в ред. от 31.07.2020 № 304-ФЗ. URL: <https://www.consultant.ru>

О рекламе: Федеральный закон: в ред. от 16.04.2022 № 38-ФЗ. URL: <https://www.consultant.ru>

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

Тогошиева А.В. Влияние рекламы на процесс социализации учащейся молодежи (на материалах Республики Бурятия): дис. ... социол. наук. Улан-Удэ, 2009. 149 с.

Ходырев А.М., Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Солянин Н.Э. Проблема системогенеза ценностей педагогической деятельности в условиях цифровизации общества // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 5–13.

Ball-Rokeach S., Rokeach M., and Grube J.W. The Great American Values Test: Influencing Behavior and Belief Through Television, 1984.

Bates F., Hany P. Social Institution. NY, 1973, 132 p.

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

La Piere R. Attitude versus action, (Eds.) Fishbein M., John N. Attitude Theory and Measurement. N. Y., 1967.

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

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

References

AKAR [AKAR]. URL: https://www.akarus-sia.ru/knowledge/market_size/id10015 (access date: 08.05.2022). (In Russ.)

Artyukhov A.V., Bobrysheva L.V., Savitskaya Yu.P. *Vlijanie reklamy na sistemu cennostnyh orientacij molodezhi* [The influence of advertising on the system of value orientations of youth]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Surgut State Pedagogical University], 2020, № 5 (68), pp. 20-28. (In Russ.)

Bugaichuk T.V. *Stanovlenie grazhdanskoj identichnosti molodogo pokolenija v period sociokul'turnoj transformacii sovremennoj Rossii: monografija* [Formation of the civic identity of the younger generation during the socio-cultural transformation of modern Russia: monograph]. Yaroslavl, 2021, 319 p. (In Russ.)

Dukhanina L.N. *Cennosti i zhiznennye priority rossijskih shkol'nikov* [Values and life priorities of Russian schoolchildren]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, No. 2, pp. 20-28. (In Russ.)

Koryakovtseva O.A. *Formirovanie grazhdanskoj identichnosti molodezhi kak faktora edinenija rossijskogo obshhestva* [Formation of civic identity of youth as a factor of unity of Russian society]. *Traektorija politicheskogo razvitija Rossii: instituty, proekty, akторы: materialy vserossijskoj nauchnoj konferencii RAPN s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet* [The trajectory of Russia's political development: institutes, projects, actors: materials of the All-Russian scientific conference RAPN with international participation]. Moscow, 2019, pp. 211-212. (In Russ.)

Leschuk N.S. *Reklama kak sredstvo socializacii i inkul'turacii: sovremennyy podhod* [Advertising as a means of socialization and inculturation: a modern approach]. *Nauchnyj vestnik MGTU GA. Ser.: Istorija, filosofija, sociologija* [Scientific Bulletin of MSTU GA series "History, philosophy, sociology"], 2009, No. 142, pp. 144-149. (In Russ.)

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

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

Titova E.S. *Reklama v sisteme faktorov formirovanija pravovoj kul'tury lichnosti: dis. ... kand. sociol. nauk* [Advertising in the system of factors of formation

of the legal culture of the individual: dis. ... cand. sociol. Sciences']. Tyumen, 2005, 211 p. (In Russ.)

Togoshieva A.V. *Vlijanie reklamy na process socializacii uchashejsja molodezhi (na materialah Respubliki Burjatija): dis. ... sociol. ped. nauk* [The influence of advertising on the process of socialization of students (based on the materials of the Republic of Buryatia): dis. ... sociol. pedagogical sciences]. Ulan-Ude, 2009, 149 p. (In Russ.)

Ob obrazovanii v RF: Federal'nyj zakon: v red. ot 31.07.2020 N 304-FZ ["On Upbringing in the Russian Federation" as amended. from 31.07.2020 N 304-FZ]. URL: <https://www.consultant.ru> (In Russ.)

O reklame: Federal'nyj zakon: v red. ot 16.04.2022 N 38-FZ [Federal Law "On Advertising" as amended. from 16.04.2022 N 38-FZ]. URL: <https://www.consultant.ru> (In Russ.)

Khodyrev A.M., Danilova L.N., Ledovskaya T.V., Solynin N.E. *Problema sistemogeneza cennostej pedagogicheskoy dejatel'nosti v uslovijah cifrovizacii obshhestva* [The problem of systemogenesis of values of pedagogical activity in the conditions of digitalization of society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, No. 4. pp. 5-13. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.09.2022; одобрена после рецензирования 10.10.2022; принята к публикации 12.10.2022.

The article was submitted 27.09.2022; approved after reviewing 10.10.2022; accepted for publication 12.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 35–44. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 35–44.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 355

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-35-44>

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

Смирнова Евгения Сергеевна, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, evg-es@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена определению уровня этнической идентичности и проявлению толерантности у иностранных курсантов российского военного вуза в условиях межкультурного взаимодействия; отмечено, что среда военного образовательного учреждения характеризуется депривационностью. В статье представлены результаты проведенного исследования. Выборку составили 38 иностранных курсантов дальнего зарубежья подготовительного, первого и второго курсов, обучающихся в Военной академии радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко г. Костромы. В исследуемых показателях у обучающихся разных курсов выявлена динамика. Положительная динамика установлена по показателям этнической индифферентности, позитивной этнической идентичности, этноэгоизма, этнофанатизма, однако по показателям этнической и социальной толерантности, этнонигилизма, этноизоляциялизма отмечена отрицательная динамика. С одной стороны, растет уровень терпимости, уважения к другим нациям, готовность к сотрудничеству; с другой стороны, существует риск конфликтов, автономизации. Именно поэтому необходимо создавать специальные педагогические условия для развития межкультурной толерантности и этнической идентичности к образовательной поликультурной среде, базирующихся на учете национального, социально-психологического, военно-служебного факторов, а также на использовании возможностей дисциплины «Русский язык».

Ключевые слова: толерантность, межэтническая толерантность, этническая идентичность, военный вуз, поликультурная среда, иностранные курсанты.

Для цитирования: Смирнова Е.С. Этническая идентичность и толерантность иностранных курсантов в поликультурной среде военного вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 35–44. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-35-44>

Research Article

ETHNIC IDENTITY AND TOLERANCE OF FOREIGN STUDENTS IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF A MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Evgeniya S. Smirnova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, evg-es@mail.ru

Abstract. The article is devoted to determining the level of ethnic identity and the manifestation of tolerance among foreign military students of a Russian military higher education institution in the context of intercultural interaction; it is noted that the environment of a military educational institution is characterised by deprivation. The article presents the results of the study. The sample consisted of 38 students from the countries far enough from Russia, studying on the preparatory, first and second years, at the Military Academy of Radiation, Chemical & Biological Protection named after Marshal of the Soviet Union S.K. Timoshenko, in the City of Kostroma. Dynamics was revealed in the studied indicators among students of different courses. Positive dynamics was revealed in terms of ethnic indifference, positive ethnic identity, ethno-egoism, ethno-fanaticism, with negative dynamics noted in terms of ethnic and social tolerance, ethno-nihilism, ethno-isolationism. On the one hand, the level of tolerance, respect for other nations, readiness for cooperation enhances; on the other hand, there is a risk of conflicts, autonomisation. It is thus necessary to create special pedagogic conditions for the development of intercultural tolerance and ethnic identity to the educational multicultural environment, based on taking into account national, socio-psychological, military service factors, as well as using the possibilities of the discipline “The Russian language”.

Keywords: tolerance, interethnic tolerance, ethnic identity, military higher education institution, multicultural environment, foreign military students.

For citation: Smirnova E.S. Ethnic identity and tolerance of foreign students in the multicultural environment of a military higher education institution. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 35–44. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-35-44>

Введение

Одной из характерных черт современного мира является его поликультурность. В таких условиях выстраивание взаимодействия людей разных национальностей является важным вектором развития во многих областях жизнедеятельности. Вступающие в коммуникацию представители разных культур, с одной стороны, сталкиваются с культурой новой, с другой – репрезентируют культуру свою. В первом случае значимым становится формирование у коммуникантов межкультурной толерантности, во втором – выражение национальной самоидентичности. Закономерно усматривается тот факт, что существует социальный запрос на формирование межкультурной компетентности и толерантности у молодежи.

Поведение человека в различных ситуациях общения зависит от его личностных характеристик, от среды, в которой происходит это общение, и является одним из факторов, влияющих на успешность коммуникации. Особенно данный аспект актуализируется в условиях межкультурного взаимодействия, при котором участники коммуникации принадлежат разным культурам. Межкультурная коммуникация – общение языковых личностей, принадлежащих различным лингвокультурным сообществам [Гудков: 10]. А.П. Садохин трактует понятие межкультурной коммуникации как «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [Основы: 116]. Анализ работ, посвященных межкультурной коммуникации, позволяет говорить о том, что важными для исследования в этом контексте являются такие факторы, как толерантность и идентичность, приобретающие в современных условиях все большую значимость. Для современного общества с осложнившейся обстановкой в многочисленных сферах важнейшим фактором становится толерантность. Согласно «Толковому словарю иноязычных слов» *толерантный* «(фр. *Tolerant* < лат. *tolerāns* (*tolerantis*) – терпеливо переносящий) – терпимый, снисходительный к кому-чужому-н.» [Крысин: 778]. Как отмечает А.М. Лошаков, формирование толерантного отношения друг к другу является одним из факторов, через который сохраняются ценности обучающихся, создается конструктивное взаимопонимание, «обеспечивается гармоничное взаимодействие студентов друг с другом, с профессорско-преподавательским составом, с окружающим вуз пространством» [Лошаков: 123].

Формированию толерантности, заключающейся в способности и готовности к равноправному диалогу, уделяют внимание такие исследователи, как А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, Б.З. Вульф, В.А. Лекторский, О.Б. Скрябина и другие. Толерант-

ность определяется А.Г. Асмоловым как «способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие-либо иные особенности других индивидов» [Асмолов: 152]. По мнению психолога, толерантность помогает человеку вступать в диалог с другими культурами, воспринимать все богатства этих культур. По утверждению М.Л. Ариповой, «толерантность – это в первую очередь воспитанность, требующая самоограничений и позволяющая относиться к другому (иному, не такому, как я) с позиций равного», это качество личности, выражающееся «в поведении и поступках» [Арипова: 13]. Б.З. Вульф трактует толерантность как способность человека или группы сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущи иные менталитет и образ жизни [Вульф: 12]. По мнению С.Л. Братченко, толерантность – это готовность и способность человека жить и конструктивно действовать в многообразном мире [Братченко: 104]. Толерантность личности в межкультурном общении выражается в способности принимать мнение другого как данность, как объективно существующую реальность, в умении не раздражаться, не испытывать чувства унижения, обиды, превосходства в процессе взаимодействия [Развитие: 10–11]. Понятие толерантности в военном вузе «должно включать в себя прежде всего понимающее и принимающее отношение к расовым (национальным), религиозным и политическим различиям» [Кульбашная: 2020].

Таким образом, толерантность является одним из факторов установления гармонических отношений в поликультурном обществе. Контрадикторным (противоположным) понятием толерантности в науке является интолерантность.

Проявляя толерантность, с одной стороны, личность сохраняет свою национальную, этническую идентичность, с другой – и баланс между ними, который должна найти личность, имеет важное значение в процессе жизнедеятельности в поликультурном обществе. В процессе взаимодействия с представителями других культур человек, конечно, сталкивается с тем, что отличается от его привычного мира (привычек, поведения и др.), что не соответствует аналогичному в его культуре. Отношение личности к таким отличиям, реакция на них, безусловно, оказывают влияние на адаптацию в новом обществе, на успешность функционирования в нем.

Проблема формирования и проявления толерантности связана с процессом идентичности, при этом толерантным является лишь тот, кто внутренне готов принять, ассимилировать чужое, новое, не поступаясь своей идентичностью и целостностью [Развитие: 133].

Идентичность – это 1) устойчивое представление индивида о самом себе; 2) устойчивое и непосредственное самоощущение и самоосознавание [Энциклопедический словарь]. Этническая идентичность является одним из важнейших факторов самобытности личности, ее культурной индивидуальности, субъектности [Германов, Силиванова, Васенин: 429] и определяется как «осознание своей принадлежности к этнической общности» [Хотинец: 32–33]. Этническая идентичность является важным и актуальным для изучения явлением в связи с поликультурным характером среды образовательного учреждения. Согласимся с исследователями, которые замечают, что «тип этнической идентичности, этническая толерантность выступают в качестве личностных детерминант межкультурного взаимодействия» [Цветкова, Эгамбердиева: 82].

Проблема этнической идентичности и толерантности в студенческой среде активно изучается. В.Р. Бильданова, Г.К. Бисерова, Г.Р. Шагивалеева исследовали этническую идентичность студентов педагогического вуза. Исследование Н.А. Цветковой, Е.В. Эгамбердиевой посвящено изучению взаимосвязи этнической идентичности, толерантности и авторитарности у студентов, обучающихся в условиях межкультурного взаимодействия (на примере Московского государственного института международных отношений). Результаты исследования выявили наличие проблемы формирования позитивной этнической идентичности, а также показали, что представленная в работе выборка не может быть охарактеризована как толерантная. Т.В. Боброва и С.А. Дранишников по результатам своего исследования подчеркивают, что для эффективного развития толерантности личности иностранных студентов в процессе обучения важно создание комплекса условий, направленных на преодоление негативных проявлений интолерантных установок. В исследованиях подчеркивается, что основой этнической толерантности и балансом толерантности по отношению к иным общностям является позитивная этническая идентичность.

Иностранные обучающиеся, приехав в Россию для получения образования, попадают в поликультурное пространство, где бок о бок находятся друг с другом представители разных культур. Как для учебного заведения (в том числе для руководства и преподавателей), так и для обучающихся в нем важно создание таких условий, при которых взаимодействие в поликультурной среде являлось бы безопасным, было бы успешным и эффективным.

Еще более актуальным вопрос изучения личности в условиях межкультурного взаимодействия становится тогда, когда речь идет об иностранных курсантах, обучающихся в высшем военном учебном

заведении. Такая актуальность и интерес обусловлены тем, что образовательная среда военного вуза в некоторой степени есть среда депривационная, что обусловлено особенностями данного образовательного учреждения, которые описаны в некоторых работах (А.С. Коротаев, Д.В. Соловей, В.И. Спирина). По замечанию А.Г. Самохваловой, депривационная среда выступает как «фактор риска», который «отчасти ограничивает свободу жизни и может оказать негативное влияние на процесс онтогенеза» [Самохвалова: 707].

Проблема формирования толерантности и этнической идентичности среди курсантов военного вуза также изучается, о чем свидетельствуют исследования последних лет (С.Б. Калинина, И.В. Кареева, Е.В. Сергеева; А.В. Туарменская; Н.В. Шемет и др.). По справедливому замечанию С.Б. Калининой, в практике обучения военного вуза реализация принципов толерантности играет особую роль, главным образом потому, что «общение и взаимодействие между курсантами, по сравнению со студентами гражданского вуза, имеет длительный и более тесный характер» [Калинина]. Одной из важнейших задач образования, в том числе военного образования, С.Б. Калинина считает формирование установок межэтнической толерантности, которое, по замечанию Е.В. Сергеевой, играет большую роль в создании благоприятного социально-психологического климата в полиэтнической среде военного вуза [Сергеева: 5].

Согласно методу типологизации образовательной среды В.А. Ясвина, образовательная среда военного вуза отнесена к среде, называемой ученым догматической. Догматическая среда характеризуется В.А. Ясвиным следующим образом: «Традиция, авторитет, обряд, веление как абсолютный закон, необходимость как жизненный императив. Дисциплина, порядок и добросовестность. Серьезность, душевное равновесие и ясность, вытекающая из твердости, ощущения прочности и устойчивости, уверенности в себе, в своей правоте. Самоограничение, самопреодоление, труд как закон, высокая нравственность как навык» [Ясвин: 14–15]. Очевидно, что в таких условиях поведение личности характеризуется некоторой пассивностью, что нельзя оценить однозначно. С одной стороны, курсанты находятся под постоянным контролем, что позволяет предупредить зарождающиеся конфликты, с другой – нарушается личное пространство обучающегося, ограничивается его свобода, а круглосуточное нахождение в закрытом пространстве требует эмоциональной, психологической устойчивости.

Проблема исследования

Насколько развита и как проявляется этническая идентичность и толерантность иностранных курсантов в поликультурной среде вуза?

Цель и организация исследования

Цель исследования заключалась в выявлении уровней и особенностей толерантности и ведущего типа этнической идентичности у иностранных курсантов, обучающихся в условиях межкультурного взаимодействия, а также определении динамики развития этих качеств в процессе обучения в военном вузе.

Исходя из цели исследования, были отобраны методики для диагностики уровня толерантности и типа этнической идентичности иностранных курсантов:

1. Особенности толерантности изучались по методике Г.У. Солдатовой, О.В. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой «Индекс толерантности» [Психодиагностика]. Данная методика позволяет выявлять уровень этнической, социальной толерантности и толерантности как черты личности.

2. Опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) [Солдатова], который позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряженности по шести шкалам, соответствующим следующим типам этнической идентичности: этнонигилизм, этническая индифферентность, норма (позитивная этническая идентичность), этноэгоизм, этнозоляционизм, этнофанатизм.

Исследование проводилось на базе Военной академии радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко. В нем приняли участие иностранные обучающиеся дальнего зарубежья подготовительного, первого и второго курсов (всего 38 человек, все респонденты мужского пола). Социально-демографиче-

ские характеристики выборки мы не можем представить в соответствии с п. 58 и п. 469 приказа министра обороны Российской Федерации от 17 января 2022 г. № 22 «Об утверждении Перечня сведений Вооруженных Сил Российской Федерации, подлежащих отнесению к служебной тайне в области обороны» [Приказ]. Данные обучающиеся находятся в ситуациях непосредственного контакта друг с другом, проживают на территории образовательного учреждения. С помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» были получены данные, определяющие общий уровень толерантности респондентов, а также виды толерантности (рис. 1).

Обработка результатов по количественному показателю выявила, что уровень этнической толерантности, показывающий отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия, с переходом обучающихся на первый, а затем на второй курс снижается. По мнению М.П. Кулаченко, этническая толерантность личности обычно проявляется в проблемных и конфликтных ситуациях с представителями других национальных и этнических групп [Кулаченко: 58], она выражается в терпимости к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, иным чувствам, мнениям и идеям.

Данные, полученные по шкале «Этническая толерантность», свидетельствуют о том, что курсанты подготовительного курса способны проявлять большее терпение к малознакомому образу жизни представителей других национальностей, их поведению, традициям и т. д. Средние показатели этнической то-

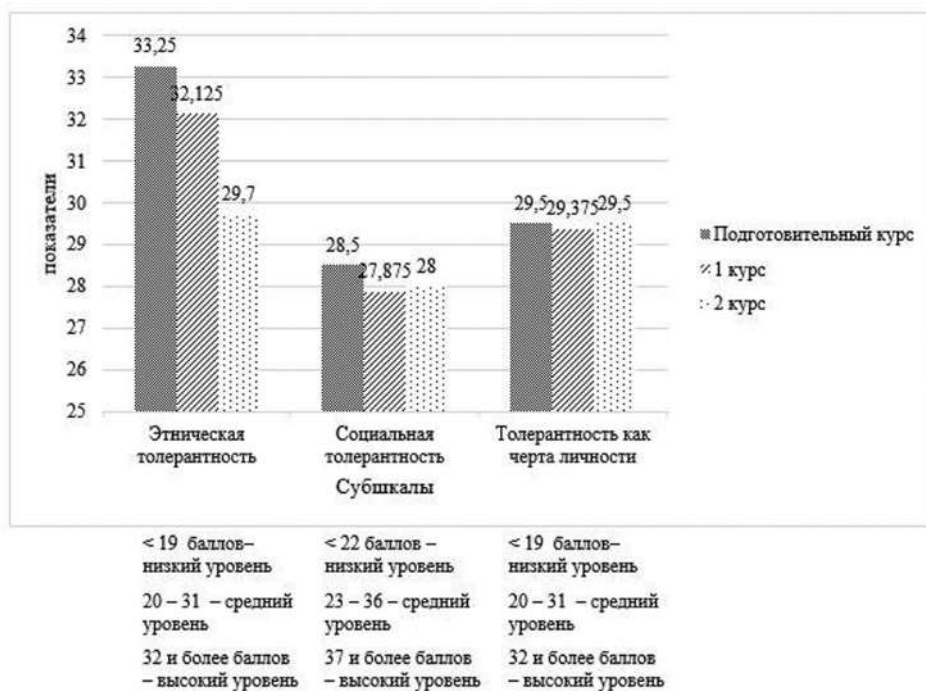


Рис. 1. Динамика уровня развития толерантности у иностранных курсантов

лерантности говорят о том, что для всех иностранных обучающихся характерно сочетание как толерантных (уважение к мнению других, снисходительность, доброжелательность, открытость), так и интолерантных (непонимание, равнодушие) черт.

Как видно из диаграммы, исследование показателя «Этническая толерантность» по курсам выявило незначительную отрицательную динамику. Представляется, что курсанты подготовительного курса, только что приехавшие в новую страну, попавшие в новые условия, привыкают к новой для них среде, наблюдают за поведением, привычками людей – представителей иной культуры, следовательно, готовы проявлять большую терпимость к ним. На подготовительном курсе важной задачей, стоящей как перед обучающимися, так и перед преподавателями, работающими с ними, является приспособление, вхождение иностранцев в условия новой среды, формирование понимания того, что они стали частью этой среды. Обучающиеся подготовительного курса более сдержанны в проявлении своих чувств, способны в течение более длительного времени выдерживать непривычные воздействия со стороны чужой культуры. С течением времени начинает проявляться «этническая обособленность», «этническая отделенность», то есть попытка отделиться, выделиться в качестве национальной группы. Поэтому снижение уровня по шкале «Этническая толерантность» может быть связано с желанием этнически отделиться, выделиться, при этом негативного отношения между группами не наблюдается.

По шкале «Социальная толерантность» динамика практически отсутствует, на всех курсах зафиксиро-

ван средний уровень данного показателя. Эти результаты свидетельствуют о готовности иностранных курсантов к конструктивному решению конфликтов, проявлению уважения к мнению собеседника в процессе межкультурного взаимодействия. Однако нужно помнить: социальные группы, с которыми взаимодействуют курсанты основную часть времени, не отличаются многообразием, и, как следствие, респондентам сложно в полной мере на собственном опыте оценить свое поведение в отношении той или иной социальной группы (например, демографической, профессиональной, территориальной и иных групп). Кроме того, социальная толерантность зависит от общительности [Валиуллина: 205] и предполагает непосредственно общение – речевой акт. И здесь также следует помнить, что наши респонденты являются гражданами, для которых русский язык не является родным. Указанные факторы могут послужить причиной среднего (а не высокого) показателя по данной шкале.

Анализ результатов по шкале «Толерантность как черта личности» показал средний уровень у 100 % респондентов. Данный показатель характеризует отношение личности к ее окружению. Как качество человека толерантность формируется с детства в процессе воспитания и социализации и проявляется в разных сферах. В нашем случае мы рассматриваем сферу образования, которая в формировании толерантности личности играет немаловажную роль. Одной из ярких отличительных черт военной сферы является дисциплинированность, требующая соблюдения устава, правил поведения, в том числе уважения друг к другу. Можно говорить о том, что формирование толе-

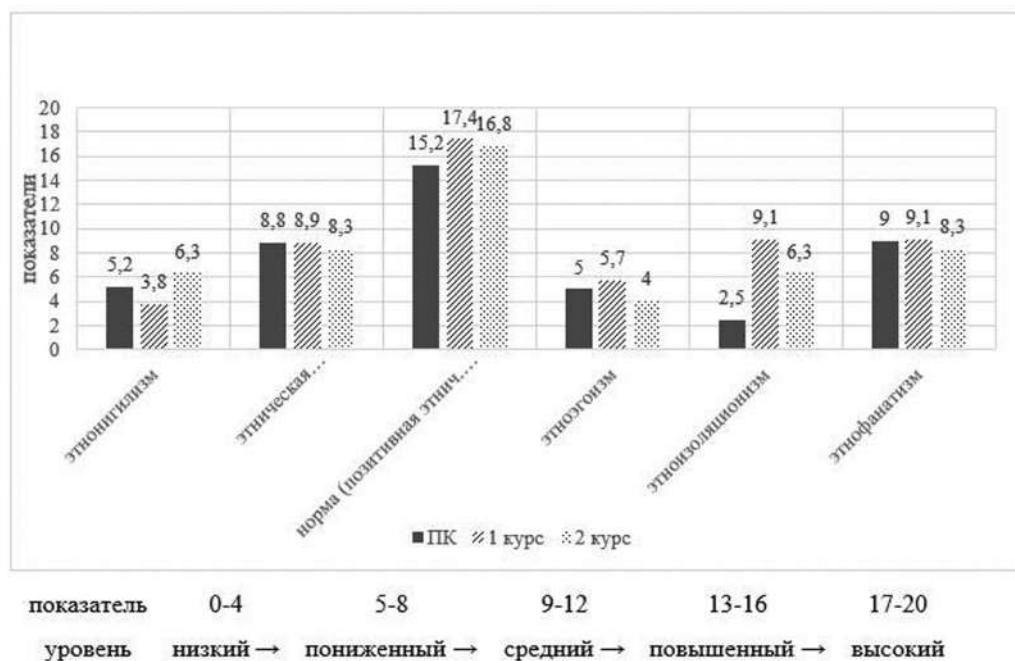


Рис. 2. Динамика выраженности типов этнической идентичности у курсантов разных курсов

рантности отчасти происходит и благодаря соблюдению дисциплины. Как правило, многие иностранные курсанты, прибывшие для получения образования в Россию, обучались на родине в военной школе, военном лицее либо уже проходили службу в течение недолгого времени. Находясь в стенах военного вуза, иностранцы имеют четкое представление о том, где и в каких условиях проходит основная часть их времени. Относительная устойчивость показателя по шкале «Толерантность как черта личности» свидетельствует о том, что в учебном заведении создана толерантная образовательная среда, в учебном процессе преподаватели соблюдают общедидактические принципы и используют те методы и средства формирования толерантности, которые соответствуют возрасту и национальности обучающихся, а командиры сплачивают воинский коллектив и укрепляют дружбу между военнослужащими разных национальностей.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что толерантность личности в рамках исследуемой выборки иностранных курсантов характеризуется сочетанием интолерантных и толерантных черт, средним уровнем социальной толерантности и высоким уровнем этнической толерантности.

Результаты исследования по методике «Типы этнической идентичности» представлены на рисунке 2.

Пониженный и низкий показатели по шкале «Этнонигилизм» говорят о том, что курсанты принимают и поддерживают культурные ценности своего этноса, отличаются равнодушием по отношению к своему народу. Тем не менее видны изменения данного показателя от пониженного на подготовительном курсе к низкому на первом. Причиной тому может служить полинациональный характер групп. В таких условиях иностранец острее и сильнее ощущает свою национальную принадлежность и пытается «выделить» свою нацию среди остальных. Привыкание к смешению групп, адаптация, сплоченность коллектива приводят вновь к пониженному показателю этнонигилизма на втором курсе.

По шкале «Этническая индифферентность» на всех курсах наблюдается пониженный показатель, что говорит о понимании курсантами значимости этнических особенностей своей группы в процессе межличностной, межкультурной коммуникации, об осознании своей этнической принадлежности. Обучаясь как в моно-, так и полинациональных группах, курсанты стремятся проявлять небезразличие к проблемам отношений между нациями.

Для выборки характерен повышенный и высокий уровень позитивной этнической идентичности. Такие показатели позволяют сделать вывод о том, что все респонденты позитивно относятся как к собственному народу, так и к представителям других культур. При этом максимальный показатель (высокий уро-

вень) продемонстрировали курсанты первого курса. Начиная обучаться в многонациональной группе (а это, как правило, происходит на первом курсе), курсанты находятся в мирном контакте внутри своей этнической группы и в то же время готовы к мирному межэтническому взаимодействию.

Результаты показателей по шкале «Этноэгоизм» у студентов на разных курсах обучения разнятся незначительно. Меньший показатель (низкий уровень) выявлен у второкурсников. Данные изменения говорят о том, что, пройдя определенный период адаптации, обучающиеся со временем более спокойно относятся к представителям других этносов, проявляют этническую терпимость, уважение к представителям других культур. В межличностных отношениях курсантов проявление напряженности и раздражительности минимально.

По шкале «Этноизоляция» скачок показателя с низкого уровня на подготовительном до среднего уровня на первом курсе может быть обусловлен тем, что некоторые из первокурсников – представители одной национальности (что не раз отмечали преподаватели) не всегда благожелательно настроены по отношению к окружающим, в некоторой степени негативно относятся к другим, демонстрируя «уникальность» своей нации, но при этом не проявляют физической агрессии. С другой стороны, если обратить внимание на показатели по шкале «этноизоляция» курсантов-второкурсников этой же национальности, то стоит отметить, что они показали иные результаты, в которых не выявлено проявления такого превосходства своей нации. В случае с показателями первого курса можно назвать такое проявление своеобразным единичным эпизодом, который тем не менее требует должного внимания со стороны как офицеров, так и преподавателей. На втором курсе показатель этноизоляции пониженный; это говорит о том, что для респондентов данной группы не свойственна идейность, связанная с превосходством своего народа.

Этнофанатизм выражается в готовности идти на любые действия во имя этнических интересов. Если на подготовительном и первом курсах данный показатель находится на нижней границе среднего уровня, то на втором курсе он становится пониженным. Это значит, что обучающиеся не ставят интересы своего народа выше интересов других народов, готовы приспосабливаться к новой культуре и проявлять уважение к ее представителям.

Таким образом, у иностранных курсантов на всех курсах наиболее проявляется позитивная этническая идентичность (норма), что говорит о мирном межкультурном взаимодействии в полиэтнической среде вуза. Но вместе с тем существует риск этнической изоляции, этноизоляции у представителей неко-

торых национальностей, что может спровоцировать межэтнические конфликты, непонимание. Это требует своевременного педагогического вмешательства и реализации следующих педагогических условий.

Во-первых, учета социально-психологического и служебного факторов, обусловленных закрытостью образовательной среды военного вуза и необходимостью безоговорочного подчинения. В таких условиях важно создание благоприятного климата, психологически комфортной среды, где, с одной стороны, регламентируются социальные отношения и не нарушаются воинский устав и жесткая дисциплина, а с другой – проявляется толерантное поведение. Примером, демонстрирующим такое поведение, в первую очередь должен стать офицерский и профессорско-преподавательский состав. Во-вторых, использование возможностей дисциплины «Русский язык»: применение парных и коллективных форм работы, проведение уроков-дискуссий для получения опыта толерантного взаимодействия, а также включение в учебные занятия заданий, расширяющих знания о различных культурах. В-третьих, интеграция этнической идентичности иностранных курсантов и их благожелательного отношения к представителям иных культур посредством проведения таких мероприятий, как «Фестиваль культур», «Тотальный диктант», языковой клуб, с целью формирования уважительного отношения к другим культурам.

Выводы

Иностранные курсанты, прибывшие на обучение в российский военный вуз, попадают в абсолютно новые для них условия учебы, быта, службы, носящие к тому же депривационный характер. В таких обстоятельствах межкультурного взаимодействия создание благоприятной, комфортной, толерантной атмосферы, уважительное отношение со стороны офицерского и профессорско-преподавательского состава к иностранным военнослужащим имеют важнейшее значение.

По результатам исследования выявлено, что показатели этнической идентичности изменяются, уменьшаясь с высокого уровня до среднего (при этом средний уровень приближается к верхней границе). Такая отрицательная динамика объясняется желанием обучающихся выделить свою этническую группу внутри многонациональной группы. Уровни социальной толерантности и толерантности как черты личности почти не изменяются. Это говорит, во-первых, о том, что курсант, прибывающий на обучение в Россию, практически не изменяет своих толерантных установок, во-вторых, о том, что в академии создана толерантная образовательная среда, располагающая к межкультурному взаимодействию.

Доминирующим типом на всех курсах выборки является позитивная этническая идентичность (нор-

ма), что свидетельствует о мирном межкультурном взаимодействии в полиэтнической среде, о балансе толерантности в отношении к своей и другим этническим группам. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что личность с позитивной этнической идентичностью толерантна, проявляет толерантное отношение к представителям других этнокультур, а также к представителям различных социальных групп. Динамика изменения значений уровней толерантности и типов этнической идентичности по группам несущественна, но свидетельствует о том, что первый курс является переходным в процессе формирования и проявления этнической идентичности и толерантности.

Целенаправленная работа, связанная с этнической адаптацией и формированием этнической толерантности, предполагает последовательную реализацию следующих педагогических условий: учет социально-психологического и военно-служебного факторов, национальных особенностей, проявление уважения к каждой культуре, проявление толерантности к каждой личности, грамотная организация учебной деятельности и активное привлечение иностранных курсантов к участию во внеучебной деятельности.

Список литературы

- Арипова М.Л.* Современный мир и проблема толерантности // Проблемы педагогики. 2018. № 1. С. 13–15.
- Асмолов А.Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. Москва: Смысл, 2001. 416 с.
- Бильданова В.Р., Бисерова Г.К., Шагивалеева Г.Р.* Исследование этнической идентичности в поликультурной студенческой среде // Вестник ЮУрГГПУ. 2015. № 6. С. 141–145.
- Боброва Т.В., Дранишников С.А.* Развитие идентичности и толерантности личности иностранных студентов в условиях образовательного процесса // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4, № 3. С. 187–197.
- Братченко С.Л.* Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2003. С. 104–117.
- Валиуллина Е.В.* Социальная толерантность и уровень общительности // Аллея науки. 2018. Т. 4, № 8 (24). С. 205–209.
- Вульф В.З.* Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. 2002. № 6. С. 12–16.
- Германов Г.Н., Силиванова К.В., Васенин Г.А., Хаошун Ван, Цзюань Ян.* Диагностика этнической идентичности русских и китайских школьников в контексте формирования межнациональной толерантности //

Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 1. С. 427–436.

Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. Москва: Гнозис, 2003. 288 с.

Калинина С.Б. Межэтническая толерантность как задача обучения и воспитания курсантов военного вуза // Наука. Общество. Оборона. 2018. № 1. URL: <https://www.noo-journal.ru/nauka-obshestvo-oborona/2018-1-14/article-0133/> (дата обращения: 19.05.2022).

Кортаев А.С. Специфика образовательной среды современного военного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4. С. 78–85.

Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. Москва: Эксмо, 2005.

Кулаченко М.П. Этническая толерантность как объективная потребность современного общества // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы науч.-практ. конф. Москва, 2015. С. 58–60.

Кульбашина Е.В. Принцип языковой толерантности в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 231–237.

Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. 1997. № 11. С. 46–54.

Лощаков А.М. Психолого-педагогическое сопровождение гармонизации межнациональных отношений студентов в структуре курса «Безопасность жизнедеятельности» // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 123–126.

Об утверждении Перечня сведений Вооруженных Сил Российской Федерации, подлежащих отнесению к служебной тайне в области обороны: Приказ министра обороны Российской Федерации от 17 января 2022 г. № 22. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202202280067> (дата обращения: 17.07.2022).

Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.

Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. Москва: Смысл, 2008. 172 с.

Развитие межкультурной коммуникативной компетентности детей и подростков / А.Г. Самохвалова, О.Б. Скрябина, М.В. Метц, Н.М. Иванова. Кострома: Костромской государственный университет, 2018. 172 с.

Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности воспитанников кадетского корпуса и способы их преодоления // Социализация человека в совре-

менном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. С. 699–708.

Сергеева Е.В. Организационно-педагогические условия формирования этнической толерантности у курсантов военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2009. 28 с.

Скрябина О.Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2000. 22 с.

Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. Москва: Смысл, 1998. 389 с.

Соловей Д.В., Спирина В.И. Особенности образовательной среды военного вуза // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2019. № 2. С. 36–43.

Хотинец В.Ю. Этническая идентичность и толерантность. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. 124 с.

Цветкова Н.А., Эгамбердиева Е.В. Взаимосвязь этнической идентичности, толерантности и авторитарности у студентов, обучающихся в условиях межкультурного взаимодействия // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 1. С. 81–99.

Шемет Н.В. Модель формирования межэтнической толерантности курсантов военного вуза // Казанский педагогический журнал. 2021. № 1. С. 183–188.

Энциклопедический словарь по психологии и педагогике (сводный). URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/index.htm> (дата обращения: 25.05.2022).

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

References

Aripova M.L. *Sovremennyyi mir i problema tolerantnosti* [The modern world and the problem of tolerance]. *Problemy pedagogiki* [Problems of Pedagogy], 2018, № 1, pp. 13–15. (In Russ.)

Asmolov A.G. *Psikhologiya lichnosti: printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza* [Psychology of personality: principles of general psychological analysis]. Moscow, Smysl Publ., 2001, 416 p. (In Russ.)

Bil'danova V.R., Biserova G.K., Shagivaleeva G.R. *Issledovanie etnicheskoi identichnosti v polikul'turnoi studencheskoi srede* [The study of ethnic identity in a multicultural student environment]. *Vestnik IuUrGGPU* [Bulletin of the South Ural State University], 2015, № 6, pp. 141–145. (In Russ.)

Bobrova T.V., Dranishnikov S.A. *Razvitie identichnosti i tolerantnosti lichnosti inostrannykh studentov v usloviakh obrazovatel'nogo protsessa* [Development of Identity and Personality Tolerance of Foreign Students in the Conditions of the Educational Process]. *Vestnik*

Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki [Bulletin of the Kemerovo State University. Series: Humanities and social sciences], 2020, vol. 4, № 3, pp. 187–197. (In Russ.)

Bratchenko S.L. *Psikhologicheskie osnovaniia issledovaniia tolerantnosti v obrazovanii* [Psychological foundations for the study of tolerance in education]. *Pedagogika razvitiia: kliuchevye kompetentnosti i ikh stanovlenie* [Development pedagogy: key competencies and their formation]. Krasnoiar. gos. un-t Publ., 2003, pp. 104–117. (In Russ.)

Valiullina E.V. *Sotsial'naia tolerantnost' i uroven' obshchitel'nosti* [Social tolerance and level of sociability]. *Alleia nauki* [Alley of Science], 2018, vol. 4, № 8 (24), pp. 205–209. (In Russ.)

Vul'fov B.Z. *Vospitanie tolerantnosti: sushchnost' i sredstva* [Education of tolerance: essence and means]. *Vneshkol'nik* [Out-of-school student], 2002, № 6, pp. 12–16. (In Russ.)

Germanov G.N., Silivanova K.V., Vasenin G.A., Khaoshuan Van, Tszuan' Ian. *Diagnostika etnicheskoi identichnosti russkikh i kitaiskikh shkol'nikov v kontekste formirovaniia mezhnatsional'noi tolerantnosti* [Diagnostics of the ethnic identity of Russian and Chinese schoolchildren in the context of the formation of interethnic tolerance]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the University named after P.F. Lesgaft], 2021, № 1, pp. 427–436. (In Russ.)

Gudkov D.B. *Teoriia i praktika mezhkul'turnoi kommunikatsii* [Theory and practice of intercultural communication]. Moscow, Gnozis Publ., 2003, 288 p. (In Russ.)

Kalinina S.B. *Mezhetnicheskaia tolerantnost' kak zadacha obuchenii i vospitaniia kursantov voennogo vuza* [Interethnic tolerance as a task of training and education of cadets of a military university]. *Nauka. Obshchestvo. Oborona* [The science. Society. Defense], 2018, № 1. URL: <https://www.noo-journal.ru/nauka-obshchestvo-oborona/2018-1-14/article-0133/> (access date: 19.05.2022). (In Russ.)

Korotaev A.S. *Spetsifika obrazovatel'noi sredy sovremennogo voennogo vuza* [The specifics of the educational environment of a modern military university]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2019, № 4, pp. 78–85. (In Russ.)

Krysin L.P. *Tolkovyi slovar' inoiazychnykh slov* [Explanatory dictionary of foreign words]. Moscow, Eksmo Publ., 2005. (In Russ.)

Kulachenko M.P. *Etnicheskaia tolerantnost' kak ob"ektivnaia potrebnost' sovremennogo obshchestva* [Ethnic tolerance as an objective need of modern society]. *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy sovremennogo obrazovaniia: materialy nauch.-prakt. konf.* [Theoretical and methodological problems of modern education: materials of scientific-practical. conf.]. Moscow, 2015, pp. 58–60. (In Russ.)

Kul'bashnaia E.V. *Printsip iazykovoii tolerantnosti v prepodavanii russkogo iazyka kak inostrannogo* [Principle of language tolerance in the method of teaching RFL]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 2, pp. 231–237. (In Russ.)

Lektorskiĭ V.A. *O tolerantnosti, pluralizme i krititsizme* [On Tolerance, Pluralism and Criticism]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 1997, № 11, pp. 46–54. (In Russ.)

Loshchakov A.M. *Psikhologo-pedagogicheskoe so-provozhdenie garmonizatsii mezhnatsional'nykh ot-noshenii studentov v strukture kursa "Bezopasnost' zhiznediel'nosti"* [Psychological and pedagogical support for the harmonization of interethnic relations of students in the structure of the course "Life Safety"], *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 2, pp. 123–126. (In Russ.)

Osnovy mezhkul'turnoi kommunikatsii: uchebnik dlia vuzov [Fundamentals of Intercultural Communication: Textbook for Universities, ed. by A.P. Sadokhin]. Moscow, IuNITI-DANA Publ., 2003, 352 p. (In Russ.)

Ob utverzhdenii Perechnia svedenii Vooruzhennykh Sil Rossiiskoi Federatsii, podlezhashchikh otneseniiu k sluzhebnoi taine v oblasti oborony: Prikaz ministra oborony Rossiiskoi Federatsii ot 17 ianvaria 2022 g. № 22 [On approval of the List of information of the Armed Forces of the Russian Federation subject to classification as official secrets in the field of defense: Order of the Minister of Defense of the Russian Federation dated January 17, 2022 No. 22]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202202280067> (access date: 17.07.2022). (In Russ.)

Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnosics of personality tolerance], ed. by G.U. Soldatovoi, L.A. Shaigerovoi. Moscow, Smysl Publ., 2008, 172 p. (In Russ.)

Razvitie mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentnosti detei i podrostkov, A.G. Samokhvalova, O.B. Skriabina, M.V. Metts, N.M. Ivanova [Development of intercultural communicative competence of children and adolescents]. Kostroma, Kostromskoi gosudarstvennyi universitet Publ., 2018, 172 p. (In Russ.)

Samokhvalova A.G. *Kommunikativnye trudnosti vospitannikov kadetskogo korpusa i sposoby ikh preodoleniia* [Communication difficulties of pupils of the cadet corps and ways to overcome them]. *Sotsializatsiia cheloveka v sovremennom mire v interesakh ustoichivogo razvitiia obshchestva: mezhdistsiplinarnyi podkhod* [Socialization of a person in the modern world in the interests of sustainable development of society: an

interdisciplinary approach]. Kaluga, KSU named after K.E. Tsiolkovsky, 2017, pp. 699–708. (In Russ.)

Sergeeva E.V. *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviia formirovaniia etnicheskoi tolerantnosti u kursantov voennogo vuza: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk* [Organizational and pedagogical conditions for the formation of ethnic tolerance among cadets of a military university: PhD thesis, summary]. Ulyanovsk, 2009, 28 p. (In Russ.)

Skriabina O.B. *Pedagogicheskie usloviia formirovaniia kommunikativnoi tolerantnosti u starsheklassnikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for the formation of communicative tolerance among high school students: PhD thesis, summary]. Kostroma, 2000, 22 p. (In Russ.)

Soldatova G.U. *Psikhologiya mezhetnicheskoi napriazhennosti* [Psychology of interethnic tension]. Moscow, Smysl Publ., 1998, 389 p. (In Russ.)

Solovei D.V., Spirina V.I. *Osobennosti obrazovatel'noi sredy voennogo vuza* [Features of the educational environment of a military university]. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Armavir State Pedagogical University], 2019, № 2, pp. 36–43. (In Russ.)

Khotinets V.Iu. *Etnicheskaiia identichnost' i tolerantnost'* [Ethnic identity and tolerance]. Ekaterinburg, Izd-vo Ural. un-ta Publ., 2002, 124 p. (In Russ.)

Tsvetkova N.A., Egamberdieva E.V. *Vzaimosviaz' etnicheskoi identichnosti, tolerantnosti i avtoritarnosti u stu-*

dentov, obuchaiushchikhsia v usloviakh mezhkul'turnogo vzaimodeistviia [The relationship of ethnic identity, tolerance and authoritarianism among students studying in the context of intercultural interaction]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser.: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences], 2022, № 1, pp. 81–99. (In Russ.)

Shemet N.V. *Model' formirovaniia mezhetnicheskoi tolerantnosti kursantov voennogo vuza* [Model of the formation of interethnic tolerance of cadets of a military university]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2021, № 1, pp. 183–188. (In Russ.)

Entsiklopedicheskii slovar' po psikhologii i pedagogike (svodnyi) [Encyclopedic Dictionary of Psychology and Pedagogy (consolidated)]. URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/index.htm> (access date: 25.05.2022). (In Russ.)

Iasvin V.A. *Obrazovatel'naia sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Smysl Publ., 2001, 365 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.08.2022; одобрена после рецензирования 10.09.2022; принята к публикации 16.09.2022.

The article was submitted 15.08.2022; approved after reviewing 10.09.2022; accepted for publication 16.09.2022.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 45–50. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 45–50.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:51

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-45-50>

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Кузнецова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, gits70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1780-2953>

Буракова Галина Юрьевна, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, burakova.galina@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1779-3735>

Трошина Татьяна Львовна, кандидат физико-математических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, ttroshina1961@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2107-6277>

Голлай Анна Владимировна, Муниципальное образовательное учреждение «Средняя школа № 49», Ярославль, Россия, anna_goll@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7359-7491>

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема реализации межпредметных связей школьного курса математики с другими естественнонаучными дисциплинами средней школы как актуального средства формирования функциональной грамотности у обучающихся. Перечислены механизмы междисциплинарной связи математики с другими дисциплинами. В качестве средства междисциплинарной связи математики с другими дисциплинами может выступать взаимодействие обучающихся в информационной образовательной среде по поиску нового знания, выявление свойств обобщенного характера, решение практико-ориентированных задач, объединение знаний из различных общеобразовательных предметов, обучение информатике на основе переноса и обобщения знаний из смежных предметов. В статье приведены примеры практико-ориентированных заданий, иллюстрирующие связь математики с такими дисциплинами средней школы, как информатика, биология, география, физика. Отмечается, что при решении таких задач школьники обучаются различным аспектам разноуровневой практико-ориентированной деятельности, в том числе использованию возможностей компьютера и глобальной сети Интернет. Показано, что математические конструкции и их аналоги встречаются даже в весьма далеких от точных наук областях знания, например, таких, как литература. Обосновано, что именно решение междисциплинарных задач формирует у учащихся метанавыки, необходимые в повседневной жизни.

Ключевые слова: межпредметные связи, школьный курс математики, практико-ориентированные задачи, функциональная грамотность, естественнонаучные дисциплины, информатика, моделирование в математике.

Благодарности. Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Механизм научно-методического сопровождения педагогов по вопросам формирования функциональной грамотности школьников: трансфер образовательных технологий» (073-00109-22-02).

Для цитирования: Кузнецова И.В., Буракова Г.Ю., Трошина Т.Л., Голлай А.В. Междисциплинарная интеграция в обучении математике как средство формирования математической грамотности обучающихся // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 45–50. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-45-50>

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN TEACHING MATHEMATICS AS A MEANS OF FORMING PUPILS' MATHEMATICAL LITERACY

Irina V. Kuznetsova, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, gits70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1780-2953>

Galina Yu. Burakova, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, burakova.galina@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1779-3735>

Tatiana L. Troshina, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, ttroshina1961@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2107-6277>

Anna W. Gollay, Secondary school # 49, Yaroslavl, Russia, anna_goll@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7359-7491>

Abstract. This article discusses the problem of implementing interdisciplinary connections between a school course in Mathematics and other natural science disciplines at a secondary school as topical means of developing functional literacy among pupils. The mechanisms of interdisciplinary connection of Mathematics with other disciplines are listed. As a means of interdisciplinary communication of Mathematics with other disciplines, there can be the interaction of pupils in the information educational environment to search for new knowledge, to identify properties of a generalised character, to solve practice-oriented problems, to combine knowledge from various general education subjects, to teach Computer Science based on the transfer and generalisation of knowledge from related subjects. The article provides examples of practice-oriented tasks that illustrate the relationship of Mathematics with such secondary school disciplines as Computer Science, Biology, Geography, and Physics. It is noted that when solving such problems, schoolchildren learn various aspects of multi-level practice-oriented activities, including the use of computer capabilities and the global Internet. It is shown that mathematical constructions and their analogues are found even in areas of knowledge quite distant from exact sciences, such as literature, for example. It is substantiated that it is the solution of interdisciplinary problems that forms the meta-skills necessary for everyday life in pupils.

Keywords: interdisciplinary connections, school Mathematics course, practice-oriented tasks, functional literacy, natural sciences, informatics, modelling in mathematics.

Acknowledgments. This work was prepared within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for the research work "Mechanism of scientific and methodological support for pedagogues on the formation of functional literacy of schoolchildren: transfer of educational technologies" (073-00109-22-02).

For citation: Kuznetsova I.V., Burakova G.Yu., Troshina T.L., Gollai A.V. Interdisciplinary integration in teaching Mathematics as a means of forming pupils' mathematical literacy. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 45–50. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-45-50>

Функциональная грамотность, в частности математическая, является одним из ключевых факторов, способствующих активному участию современного человека в социальной, экономической и других видах деятельности. Она показывает, насколько человек может использовать полученные знания, умения и навыки в реальных жизненных ситуациях, фиксирует необходимый уровень готовности личности для осуществления ее деятельности [Алексашина: 8]. Подготовка функционально грамотных школьников с высокой образовательной активностью – это условие социально-экономического развития страны, показатель качества образования [Панарина: 9]. Эффективным инструментом в формировании и развитии функциональной грамотности школьника является междисциплинарная интеграция, которая предполагает применение знаний и умений, полученных учащимися при изучении других предметов, а также формирование в рамках определенных дисциплин общих для обучающихся видов деятельности [Тестов: 13].

Одной из базовых дисциплин в средней школе является математика, методы которой играют фундаментальную роль практически во всех учебных предметах среднего образования школьников. Кроме того, «знание математики» включает в себя компетенцию использования математики и применения ее к реальным нематематическим ситуациям [G. Sala Sebastià; V. Barquero; V. Font]. Критический анализ традиционного метода обучения математике в школе в современный период показал ряд существенных недостатков:

а) обучение математике как уже готовой, логически законченной и устоявшейся теории вместо обучения различным аспектам разноуровневой практико-ориентированной деятельности, в том числе с использованием возможностей компьютера и глобальной сети Интернет;

б) поверхностная реализация межпредметных связей математики с другими дисциплинами, изучаемыми в школе;

в) невозможность научить школьников свободно использовать математику в повседневной жизни

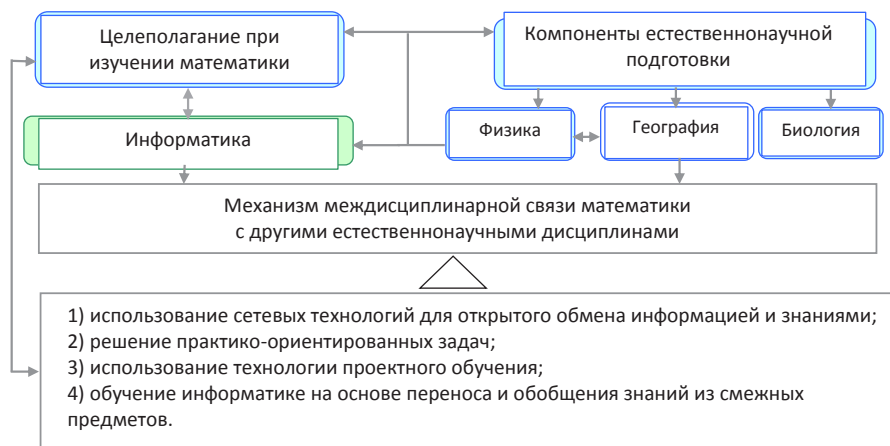


Рис. 1. Модель междисциплинарной связи математики с другими естественнонаучными дисциплинами средней школы

в соответствии с современными международными требованиями с помощью существующих учебников, содержащих недостаточное количество практико-ориентированных задач.

Такая система обучения математике не позволяет формировать функциональную грамотность школьников, а также когнитивные умения, которые позволили бы им осваивать новые знаниевые системы [Кузнецова: 162]. В этой связи актуальной становится задача реализации межпредметных связей школьного курса математики с другими естественнонаучными дисциплинами [Тарасова: 48, Williams: 22]. Наиболее целесообразен симбиоз математики с информатикой, физикой, экономикой, биологией и химией. Перечисленные дисциплины являются фундаментальными в математическом и естественнонаучном образовании современного выпускника школы.

В качестве средства междисциплинарной связи математики с другими естественнонаучными дисциплинами средней школы может выступать взаимодей-

ствие обучающихся в информационной образовательной среде по поиску нового знания, выявление свойств обобщенного характера, решение практико-ориентированных задач [Смирнов, Абатурова: 31], объединение знаний из различных общеобразовательных предметов (рис. 1). Рассмотрим более подробно связь математики с другими предметами средней школы.

Математика и информатика. На уроках математики междисциплинарная связь с информатикой может быть реализована путем применения компьютера в качестве тренажера, средства моделирования и визуализации. Например, визуализация возможна при изучении тем, связанных с построением графиков функций и изучением их свойств, с решением систем линейных уравнений графическим способом, а также неравенств с одной переменной.

При изучении способа нахождения корней квадратного уравнения можно предложить обучающимся на уроке информатики составить программу на языке Паскаль ABC.

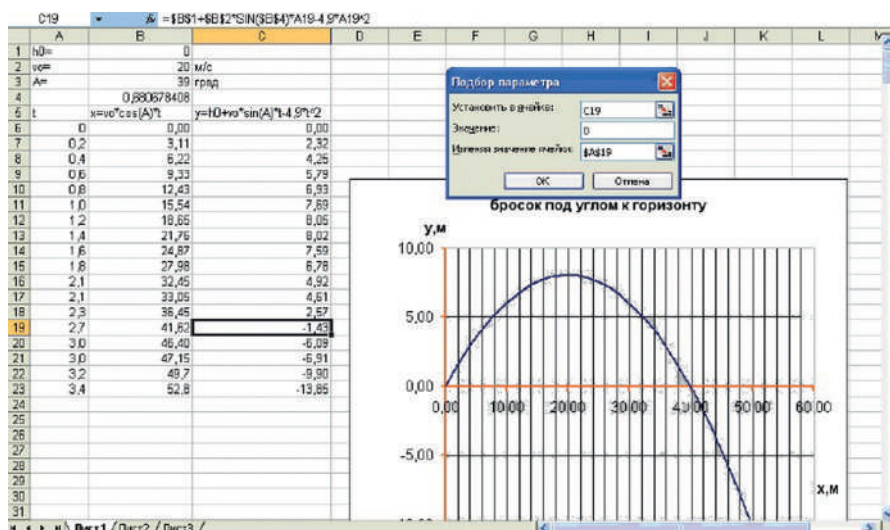


Рис. 2. Моделирование в физике баллистического движения

Математика и физика являются близкородственными, поэтому межпредметные связи между ними можно реализовать при изучении координатного метода в геометрии и системы отсчета, принципа относительности в курсе физики, при изучении функциональных зависимостей между реальными явлениями и физическими величинами. При построении изображений в плоских зеркалах и линзах, изучении строения молекул школьникам необходимо знание понятия симметрии из школьного курса геометрии. При решении задачи исследования движения тела, движущегося под углом к горизонту, разрабатывается математическая модель, анализ движения тела, брошенного под углом к горизонту, проводится с помощью программы Microsoft Excel на основе исходных данных и построения графика или диаграммы (рис. 2).

Межпредметная связь математики и географии реализуется при изучении географических объектов на карте, которые изображаются в некотором масштабе. С математической точки зрения масштаб есть отношение длины отрезка на карте к длине отрезка на местности. Произвольная точка на Земле имеет две координаты (широту и долготу) и является точкой пересечения параллели и меридиана. В географии достаточно широко используются методы математического моделирования, которые позволяют увидеть изменение наблюдаемых географических явлений с течением времени, и на основе этих наблюдений делаются какие-либо прогнозы.

Межпредметная реализация математики и биологии может быть осуществлена при изучении числовых последовательностей, а именно при нахождении примеров чисел Фибоначчи в строении различных животных и растений. Приведем пример практико-ориентированной задачи, демонстрирующей межпредметные связи биологии, математики и информатики: предприниматель решил создать рыболовное

хозяйство с целью разведения мальков карпа. Закон Мальтуса гласит, что прирост любого вида живых организмов за счет рождаемости прямо пропорционален их количеству, а убыль за счет смертности прямо пропорциональна квадрату их количества, т. е. $\Delta N = kN - qN^2$, где N – число карпов в начале года, k – коэффициент прироста, q – коэффициент смертности. Экспериментальным путем было установлено, что $k = 1$, $q = 0,001$. Можно предложить учащимся на уроке информатики, используя электронные таблицы MS Excel, рассчитать ежегодное количество рыбного «поголовья» в течение 10 лет.

На уроке информатики можно предложить учащимся разработать математическую модель биоритмов человека и в Microsoft Excel ее визуализировать (рис. 3).

Математика пронизывает всю нашу жизнь, ее конструкции и аналоги встречаются даже в весьма далеких от точных наук областях знания, например, в литературе. Взаимопроникновение математики и литературы обогащает обе эти науки, а умение замечать в литературных произведениях математические конструкции может существенно помочь учащимся с гуманитарным складом ума в освоении математического материала. Например, понятие симметрии, которое ясно даже людям, далеким от математики. Тело человека обладает симметрией, и любое ее нарушение говорит, как правило, о наличии какого-либо заболевания. Симметрия встречается во всех областях и сферах деятельности. Она свойственна листьям растений, формам животных, очертаниям автомобилей, самолетов, ритмическому построению поэтических и музыкальных фраз и многому другому [Тарасов: 5]. Вот пример симметрии из романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

Все мы помним строки из письма влюбленной Татьяны Онегину:

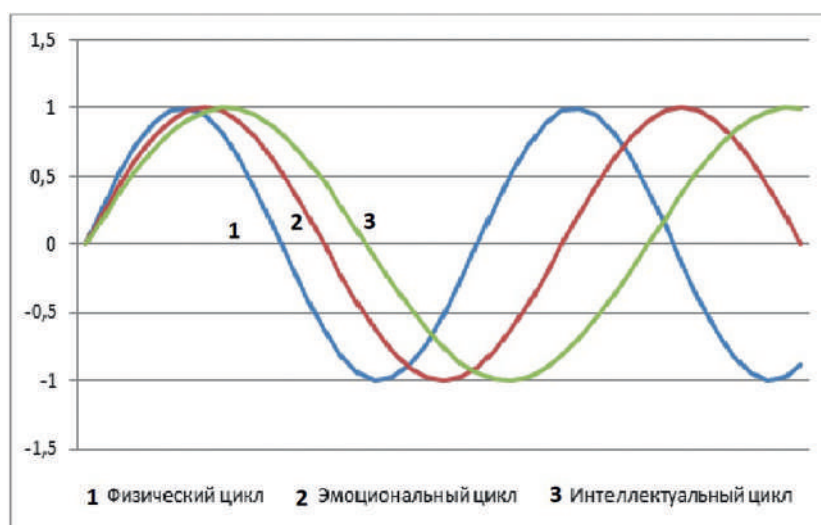


Рис. 3. Математическая модель биоритмов человека

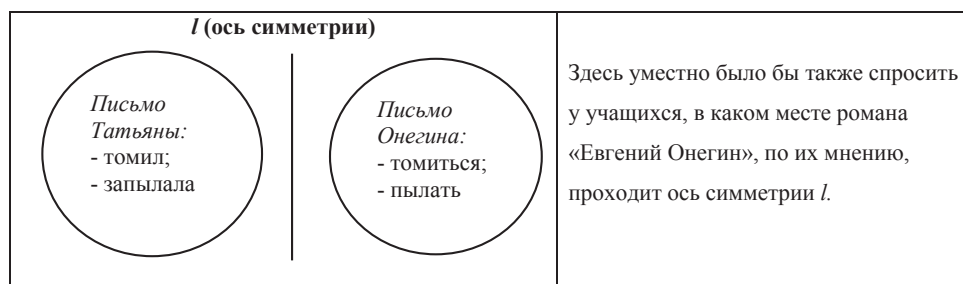


Рис. 4. Ось симметрии в письмах Татьяны и Онегина

«Незримый, ты уж был мне мил,
Твой чудный взгляд меня томил...
Ты чуть вошел, я вмиг узнала,
Вся обомлела, запылала...»

В конце романа влюбленный Онегин писал Татьяне:

«Когда б вы знали, как ужасно
Томиться жаждою любви,
Пылать – и разумом всечасно
Смирять волнение в крови...»

Два письма создают композиционное равновесие, красоту симметрии. Даже чувственные глаголы в этих отрывках совпадают («томил» у Татьяны и «томиться» у Онегина, аналогично «запылала – пылать»). Конечно, это не абсолютная симметрия типа палиндрома, но тем не менее она здесь присутствует [Минкин: 394]. Приведем еще пример симметрии из романа «Евгений Онегин». Если в начале романа Татьяна влюблена в Онегина и пытается добиться взаимности, то в конце ситуация становится диаметрально противоположной: Онегин влюблен в Татьяну и жаждет от нее ответного чувства. Такая «диаметральная противоположность» в математике называется центральной симметрией. Письма же Татьяны и Онегина – это пример осевой симметрии. Еще один пример осевой симметрии – это упоминавшийся выше палиндром. Напомним самый известный палиндром (принадлежащий А.А. Фету): «А роза упала на лапу Азора». Из палиндромов создаются целые литературные произведения: стихи, поэмы, даже романы. Так что, как мы видим, симметрия довольно часто встречается в литературе, и умение ее замечать, безусловно, было бы полезным при изучении обеих наук.

Литература может помочь школьнику и при изучении взаимного расположения прямых на плоскости. В школьном курсе планиметрии есть теорема, которая у всех на слуху: «Через точку, не лежащую на данной прямой, проходит единственная прямая, параллельная данной». Понятно, что все остальные прямые, проходящие через эту точку, будут данную прямую пересекать. Этот геометрический факт использовал Л.Н. Толстой в своих рассуждениях о семейной жизни: «Сравнивают мужа и жену с двумя параллельными

линиями. Какие параллельные линии! Я всегда говорил, что как трудно, почти невозможно отыскать между множеством пересекающихся линий две параллельные, так трудно встретить две сходные натуры. Брак скорее пересечение двух линий: как только пересеклись, так и пошли в разные стороны» [Полнер: 170]. Это высказывание Л.Н. Толстого являет собой пример блестящей геометрической интерпретации отношений мужчины и женщины, о которой можно было бы поговорить со школьниками во время изучения биографии Л.Н. Толстого и которая, безусловно, может помочь учащимся лучше усвоить математический материал. Подобных примеров из литературы можно привести множество. В контексте цифровизации при изучении конструкций, подобных приведенным выше, полезно было бы использовать компьютер. Например, можно сформулировать для учащихся следующие задания: составить схемы для приведенных выше примеров и изобразить их в любом графическом редакторе; найти 2–3 математические конструкции в уже изученных в школе литературных произведениях (или из Интернета) и составить их схемы с помощью компьютера. Например, схема для писем Татьяны и Онегина могла бы быть такой (рис. 4).

Перечисленные выше примеры показывают, что математикой пронизано все вокруг, мы постоянно, порой сами того не замечая, используем математическую терминологию и математические конструкции.

Таким образом, междисциплинарная интеграция в обучении математике, основанная на переносе и обобщении знаний из смежных предметов, решении практико-ориентированных задач в сочетании с применением проектного обучения и использования сетевых технологий выступает средством формирования математической грамотности обучающихся.

Список литературы

Алексашина И. Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учеб.-метод. пособие / И.Ю. Алексашина, О.А. Абдуллаева, Ю.П. Киселев. Санкт-Петербург: КАРО, 2019. 160 с.

Кузнецова И.В. Формирование когнитивных умений обучающихся в условиях цифрового обучения // Вестник Костромского государственного универси-

тета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. С. 161–165.

Минкин А.В. Немой Онегин: роман о поэме. Москва: РГ-Пресс, 2021. 560 с.

Панарина Л.Ю. Развитие функциональной грамотности обучающихся средней школы: метод. пособие для педагогов / Л. Ю. Панарина и др. Самара: СИПКРО, 2019. 68 с.

Полнер Т.И. Лев Толстой и его жена. История одной любви. Москва: У-Фактория, 2000. 200 с.

Смирнов Е.И., Абатuroва В.С. Математическая грамотность как результат освоения обучающимися современных достижений в науке // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 6 (123). С. 29–37.

Тарасов Л.В. Этот удивительно симметричный мир: пособие для учащихся. Москва: Просвещение, 1982. 176 с.

Тарасова О.В. Методические истоки междисциплинарности в школьном курсе математики // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2021. № 1 (21). С. 48–57.

Тестов В.А., Перминов Е.А. Роль математики в трансдисциплинарности содержания современного образования // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 3. С. 11–34.

Sala Sebastia G., Barquero B., Font V. Inquiry and Modeling for Teaching Mathematics in Interdisciplinary Contexts: How Are They Interrelated? Mathematics, 2021, 9, 1714. URL: <https://doi.org/10.3390/math9151714> (access date: 28.05.2022).

Williams J., Roth W.-M., Swanson D., Doig B., Groves S., Omuvwie M., Ferri R.B., Mousoulides N. Interdisciplinary Mathematics Education. A State of the Art. Springer Open, 2016, 43 p. URL: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/27783/1002222.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (access date: 28.05.2022).

References

Aleksashina I.Yu. *Formirovanie i ocenka funkcional'noj gramotnosti uchashhihsja: uchebno-metodicheskoe posobie* [Formation and assessment of functional literacy of students: a teaching aid], I.Yu. Aleksashina, O.A. Abdullaeva, Yu.P. Kiselev. St. Petersburg, KARO Publ., 2019, 160 p. (In Russ.)

Kuznetsova I.V. *Formirovanie kognitivnyh umenij obuchajushhihsja v uslovijah cifrovogo obuchenija* [For-

mation of cognitive skills of students in the context of digital learning]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, pp. 161-165. (In Russ.)

Minkin A.V. *Nemoy Onegin: roman o pojeme* [Mute Onegin: a novel about a poem]. Moscow, RG-Press Publ., 2021, 560 p. (In Russ.)

Panarina L.Yu. *Razvitie funkcional'noj gramotnosti obuchajushhihsja srednej shkoly : metodicheskoe posobie dlja pedagogov* [Development of functional literacy of secondary school students: a manual for teachers], L.Yu. Panarina and others. Samara, SIPKRO Publ., 2019, 68 p. (In Russ.)

Polner T.I. *Lev Tolstoj i ego zhena. Istorija odnoj ljubvi* [Leo Tolstoy and his wife. The story of one love]. Moscow, U-Factoria Publ., 2000, 200 p. (In Russ.)

Smirnov E.I., Abaturova V.S. *Matematicheskaja gramotnost' kak rezul'tat osvoenija obuchajushhimisja sovremennyh dostizhenij v nauke* [Mathematical literacy as an effect of student's mastering of modern achievements in science]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl pedagogical bulletin], 2021, 6, pp. 29-37. (In Russ.)

Tarasov L.V. *Jetot udivitel'no simmetrichnyj mir: posobie dlja uchashhihsja*. [This amazingly symmetrical world: student aid.]. Moscow, Education Publ., 1982, 176 p. (In Russ.)

Tarasova O.V. *Metodicheskie istoki mezhdisciplinarnosti v shkol'nom kurse matematiki* [Methodological origins of interdisciplinarity in the school course of mathematics]. Continuum. Maths. Informatics. Education, 2021, № 1 (21), pp. 48-57. (In Russ.)

Testov V.A., Perminov E.A. *Rol' matematiki v transdisciplinarnosti sodержanija sovremennogo obrazovanija* [The role of mathematics in the transdisciplinarity of the content of modern education]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2021, vol. 23, No. 3, pp. 11-34. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.08.2022; одобрена после рецензирования 17.09.2022; принята к публикации 16.10.2022.

The article was submitted 30.08.2022; approved after reviewing 17.09.2022; accepted for publication 16.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 51–60. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 51–60.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:51

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-51-60>

ВЛИЯНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ В ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ НА ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бабенко Алена Сергеевна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, alenbabenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6267-0497>

Марголина Наталия Львовна, кандидат физико-математических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, nmargolina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8593-2987>

Матыцина Татьяна Николаевна, кандидат физико-математических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, t_matycina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1090-003X>

Ширяев Кирилл Евгеньевич, кандидат физико-математических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, shiryayev4@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1090-003X>

Аннотация. Целью статьи является анализ ряда экзаменационных заданий с кратким ответом, предложенных на едином государственном экзамене по математике профильного уровня. В статье исследуется возможность решения этих задач определенными категориями обучающихся, которые выбрали экзамен по математике профильного уровня. Применены следующие методы исследования: статистическая обработка данных результатов ЕГЭ, в том числе так называемых «неуспешных» выпускников, анализ динамики процента не справившихся с конкретными видами задач, в зависимости от их типа. Под «неуспешными» выпускниками авторы статьи имеют в виду тех участников экзамена, которые, набрав балл, достаточный для получения аттестата о среднем общем образовании, тем не менее не преодолели порога баллов, установленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации для поступления в подведомственные высшие образовательные учреждения. На основе полученных данных можно сделать выводы о том, что понижение указанного выше порога баллов нецелесообразно, поскольку ослабление требований к абитуриентам приведет к тому, что студент высшего учебного заведения элементарно не справится с программой вуза по математике. Даже в случае успешного завершения процесса обучения такой абитуриент, ставший специалистом, не будет обладать достаточной компетентностью для работы, например, в важных областях экономики, в области высоких технологий и тем более в области педагогической деятельности, где любые пробелы в математической подготовке могут повлечь очень большие проблемы. В то же время наблюдается огромный кадровый голод, особенно на периферии, где заработная плата учителя в несколько раз меньше, чем в столичных школах. Сложившаяся ситуация ведет к повышенной текучести кадров в области педагогического образования и катастрофическому сокращению учителей математики, способных преподавать эту дисциплину в средней школе на профильном уровне. Также в статье отмечается необходимость изменения шкалы перевода первичных баллов ЕГЭ в тестовые баллы на основе реальных результатов экзамена 2022 года для устранения конкурентного преимущества выпускников двух предыдущих лет, поскольку результаты ЕГЭ действительны в течение трех лет.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, тестовый балл, порог баллов, «неуспешные» выпускники, профильный уровень, шкала переводов баллов, статистические данные.

Для цитирования: Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Влияние изменений в ЕГЭ по математике на перспективы высшего образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 51–60. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-51-60>

THE IMPACT OF CHANGES IN THE UNIFIED STATE EXAM IN MATHEMATICS ON THE PROSPECTS OF HIGHER EDUCATION

Alena S. Babenko, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, alenbabenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6267-0497>

Natalia Lv. Margolina, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, nmargolina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8593-2987>

Tatyana N. Matytsina, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, t_matycina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1090-003X>

Kirill Ev. Shiryaev, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, shiryaev4@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1090-003X>

Abstract. The aim of the article is to analyse a number of short answer questions at the unified state examination (higher level) in. The article explores the possibility of solving these tasks by certain categories of pupils who have chosen mathematics examination of higher level. The following research methods were applied – statistical processing of the results of the Unified State Examination (USE), including the so-called “unsuccessful” graduates, dynamic analysis of interdependence between test failure rate and various task types. By «unsuccessful» graduates, the authors mean those examinees who, having scored enough to obtain a certificate of secondary general education, nevertheless did not overcome the threshold of set by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation for admission to subordinate higher educational institutions. The obtained data allows to conclude that lowering the above-mentioned score threshold is impractical, since relaxation in the requirements will open the gate to applicants unable to attain any academic achievement. Even in case of successful course completion graduates will not have sufficient competency to work, for example, in important areas of economy, in the field of high technology and, moreover, in the field of education, where any gaps in mathematical training is fraught with negative consequences. At the same time, there is a huge personnel shortage, especially in the periphery, where teachers’ salary is several times lower than in the capital’s schools. The current situation leads to increased staff turnover in the field of teacher education and a catastrophic reduction in Mathematics teachers able to teach this discipline in secondary schools at an advanced level. The article also emphasises the need to change the scale of conversion of primary USE scores into test scores based on the actual results of the 2022 exam in order to eliminate the competitive advantage of graduates of the previous two years, since the results of the USE are valid for three years.

Keywords: unified state exam, test score, score threshold, “unsuccessful” graduates, higher level, score transfer scale, statistical data.

For citation: Babenko A.S., Margolina N.L., Matytsina T.N., Shiryaev K.Ye. The impact of changes in the Unified State Exam in Mathematics on the prospects of higher education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 51–60. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-51-60>

На сегодняшний день математическое образование находится, фигурально выражаясь, между Сциллой и Харибдой. С одной стороны, требования к выпускникам все время усиливаются, что, по идее, должно привести к конкуренции в среде учителей математики. С другой стороны, увеличивается число сторонников тезиса о том, что математика не является нужной для гуманитарных и даже экономических наук (возможно, этот тезис призван оправдать «перетаскивание» часов с математических кафедр в некоторых вузах). Кроме того, многие считают, что непрофессионал, более или менее разобравшийся в школьном курсе, сможет спокойно преподавать математику школьникам на достаточно высоком уровне за счет «педагогического мастерства».

О важности математического образования известно еще со времен Михаила Васильевича Ломоносова. Именно его слова о том, что «математика мозги в порядок приводит, и потому изучению подлежит» свидетельствуют о необходимости математического язы-

ка для целого ряда наук, таких как химия, биология, экономика и медицина, не говоря уж о физике, инженерном деле или сфере ИТ-технологий. На сегодняшний же день математическое образование становится не только не лишним для гуманитариев, но подчас и предельно необходимым. Именно статистические методы в истории, лингвистике, этнологии и прочих науках, в прошлом совершенно не соприкасавшихся с математикой, сегодня позволяют говорить о необходимости и для гуманитариев знания математики или, в крайнем случае, некоторых ее разделов.

Заметим, что важность математического образования опять-таки ставит вопрос об учителях. До сих пор все держится или на голом энтузиазме героев-одиночек, или на инерционном процессе старой школы еще советских учителей. Что показательно, в небольших городах, в том числе даже областных центрах, ситуация с хорошими учителями математики не просто критическая, но продолжает оставаться таковой в течение нескольких последних лет. И есть

опасность, что какие-нибудь очередные реформы создадут в математическом образовании уже непоправимую катастрофу.

Авторы настоящей статьи вовсе не против реформ. Главное при их проведении – не эйфория от кажущихся «выгод» реформ, а применение принципа «не навреди», о котором частенько забывают. Любые разумные действия, взвешенные, выверенные и прошедшие некую экспериментальную «обкатку», могут быть предложены для выхода из той кризисной ситуации, в которой оказалось нынешнее математическое образование. Примером подобных «аккуратных реформ» могут служить изменения в структуре контрольно-измерительных материалов (КИМ).

Изменения в структуре и содержании КИМ Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в 2022 году вызваны введением в 2012 году Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО). Таким образом, все выпускники 11-х классов 2022 года обучались на основании этого стандарта.

Деятельность учителя, согласно ФГОС СОО, должна быть направлена прежде всего на то, чтобы учениками были достигнуты конкретные образовательные результаты. Это возможно исключительно в рамках так называемого деятельностного подхода (можно сослаться на таких авторитетов в данной области, как Р.Х. Холл, Е.Н. Викентьева, А.В. Бандурин, Т. Питерс, Р. Уотерман, А. Файоль, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.С. Анисимов, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и многие другие). Представленная работа опирается прежде всего на точку зрения А.Н. Леонтьева. Согласно его концепции, деятельность состоит из следующих структурных компонентов: собственно деятельности как таковой, отдельных действий и операций [Смирнов: 150]. Деятельность как таковая – это системные действия с ярко выраженным мотивом, который, в свою очередь, является побуждающим предметом потребности деятельности, отвечая за общее целеполагание, то есть давая ответ на вопрос, ради чего эта деятельность и осуществляется. Отдельные, или конкретные, действия – это те части деятельности, которые направлены на получение строго ожидаемого промежуточного результата, или, иными словами, конкретной цели, стоящей перед тем, кто осуществляет деятельность в ходе вполне определенного акта. Операции же – не что иное, как конкретный способ осуществления этих конкретных целей, то есть отдельных действий.

Иными словами, согласно Л.Г. Петерсону, «деятельностный подход – обучение, обеспечивающее систематическое включение учащихся в активную познавательную деятельность» [Петерсон: 255]. Главной ориентировкой для учителя, ставящего перед со-

бой задачу применения деятельностного подхода, является личностное развитие и совершенствование способностей путем активной познавательной деятельности обучающегося.

Таким образом, только в деятельности возможно достижение образовательных результатов обучающимися, а ведь именно это и проверяет Единый государственный экзамен.

Еще во времена введения ЕГЭ поднимался вопрос о том, насколько правильно интерпретировать результаты экзамена, то есть насколько набранные баллы влияют на обучение студентов, насколько они подтверждают свои знания при поступлении (см.: [Бордовский: 28]).

Настоящая статья посвящена анализу экзаменационных заданий с кратким ответом ЕГЭ-2021 по математике профильного уровня и их доступности для определенной категории выпускников.

При составлении КИМ определяются пороговые значения уровня освоения ФГОССОО, на основе которых возможно понять, каков минимальный порог освоения программы обучающимися. Возникает и другой вопрос: а как оценить высокий уровень изучения пройденного материала (о постановке таких задач и способах разработки значений «высоких оценок» можно подробнее посмотреть в работе: [Боченков, Вальдман: 5]).

В последние годы постоянно происходят изменения в структуре контрольно-измерительных материалов, авторы статьи отслеживают изменения (см.: [Бабенко, Марголина, Матыцина 2016а: 14; Бабенко, Марголина, Матыцина 2016б: 34]), существует множество статей, где авторы рассматривают динамику результатов экзамена (см.: [Бабенко, Марголина, Матыцина 2017а: 28; Бабенко, Марголина, Матыцина 2017б: 20]) и различия в результатах двух основных экзаменов и экзаменов за 9-й и 11-й классы (см.: [Agranovich: 80]). Автору статьи М. Agranovich [Agranovich: 85] видится, что, например, разнятся результаты по различным причинам: из-за имеющихся опытных учителей в школе или из-за того, что слабоуспевающие обучающиеся ушли из школ и продолжили обучение в образовательных организациях среднего профессионального образования.

Сначала кратко проанализируем характер изменений контрольно-измерительных материалов экзамена по математике на 2022 год. Из заданий удалены простейшая арифметическая задача, решаемая в одно или два действия, и задача, проверяющая сформированность навыка чтения диаграмм и графиков. Эти задания относились к заданиям базового уровня сложности и проверяли умение выпускников использовать приобретённые знания и умения в практической и повседневной жизни. Простейшая геометрическая задача, проверяющая умение выполнять действия с гео-

метрическими фигурами, координатами и векторами, тоже исчезла из контрольно-измерительных материалов. Следует заметить, что для решения перечисленных задач выпускнику отнюдь не требовалось знаний, которые дает средняя школа. Более того, задачи, аналогичные первым двум из вышеупомянутых, традиционно содержатся во Всероссийских проверочных работах для начальной школы. Этим обусловлен высокий процент «решаемости» таких задач, с ними традиционно справляются более 90 % участников экзамена. В экзаменационной работе профильного уровня появились и две новые задачи с кратким ответом повышенного уровня сложности. Одна из них должна проверять умение выполнять действия с функциями, анализировать графическую информацию, а вторая посвящена проверке умения моделировать реальные ситуации на языке теории вероятностей и математической статистики, вычислять и оценивать вероятности событий.

Также особо хотелось бы отметить итоги сопоставления результатов в различных областях (см.: [Нуриева, Киселев: 11]). «Причина проста при распределении баллов: нетипичные результаты характерны чаще всего для регионов с небольшой численностью учащихся. Чем меньше выпускников, тем выше влияние случайных факторов, тем больше разброс баллов» [Нуриева, Киселев: 20]. «Причина, по которой погрешности организации экзамена наиболее явно проявились именно в математике, связана со спецификой предмета: для решения задач, в том числе части С, достаточно лишь узнать их основную идею и загодя прояснить необходимый алгоритм вычислений» [Нуриева, Киселев: 20].

Все изменения усиливают деятельность составляющую экзамена, требуют от выпускника применения умений и навыков анализа информации, навыков решения практических задач, умения выстраивать логические цепочки.

При анализе результатов ЕГЭ прошлых лет, наряду со средним процентом «выполняемости» задания, традиционно рассматриваются достижения участников экзамена, получивших высокие баллы (от 81 до 100 тестовых баллов), набравших от 60 до 80 тестовых баллов, и участников, не преодолевших минимального порога в 27 тестовых баллов. Для достижения порогового значения в 27 тестовых баллов, позволяющего получить аттестат о среднем образовании в 2021 году, выпускнику достаточно было набрать первичных баллов, то есть верно решить не менее шести заданий с кратким ответом.

Особенно, конечно, следует отметить, что обучение и подготовка обучающихся к ЕГЭ по математике может проводиться в современных условиях как очно, так и дистанционно. В свое время идея полного перехода на дистанционное обучение была

крайне популярной, главным образом, среди «фельдфебелей от образования». В самом деле, вместо десяти учителей будет работать один, но дистанционно – какая экономия ресурсов! Практика показала несостоятельность подобных надежд. А результаты ЕГЭ в 2020 году (напомним, что в связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией подготовка осуществлялась дистанционно) позволяют сделать вывод, что применение дистанционных методов обучения для итогового повторения учебного материала не привело к существенным изменениям как среднего балла, так и процентного распределения по выставленному баллу школьников, сдававших ЕГЭ по математике в Костромской области [Бабенко, Марголина, Матыцина 2021: 143]. Справедливости ради надо отметить, что речь здесь идет именно о повторении пройденного материала, а не об освоении нового (интуиция, однако, подсказывает, что новое усваивается гораздо сложнее). Впрочем, хотя значимые изменения в результатах ЕГЭ и отсутствовали, но наблюдался незначительный рост той части экзаменуемых, которые не преодолели даже минимального порога баллов, что, возможно, объяснимо социальной ситуацией, поскольку слабоуспевающие учащиеся часто происходят из неблагополучных или малообеспеченных семей, что влечет недостаточную обеспеченность техническими средствами для дистанционного обучения, начиная от невозможности приобретения компьютера и заканчивая отсутствием средств на оплату интернета. Несколько больше стал и процент экзаменуемых, набравших высокий балл, что, в свою очередь, привело и к росту среднего балла. Но еще раз повторим, что изменения в целом незначительны. Стоит отметить, что дистанционное обучение весьма положительно влияет, например, на проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся или на оптимальное распределение их времени. Авторы статьи [Бабенко, Марголина, Матыцина, 2021: 147] ни в коем случае не отрицают пользы дистанционного обучения, призывая в то же время к разумной осторожности при использовании дистанционных методов, и уж ни в коем случае не заменяя ими традиционные «огульно», в рамках очередной образовательной «кампании».

Становится важным, как при поступлении такие абитуриенты продолжают учиться в вузах, какие затруднения у них возникают, что происходит в этом случае с дисциплинированностью школьника, которому намного легче было готовиться к ЕГЭ самостоятельно, – об этом более детально можно посмотреть в исследовании авторов статьи: [Атласова, Винокурова и др.].

Следует отметить, что профильный уровень Единого государственного экзамена по математике адре-

сован выпускникам, планирующим использовать математические знания и навыки не только в повседневной жизни, но и в профессиональной деятельности или для творческого занятия математикой. Выбор базового или профильного экзамена выпускником связан с его выбором профессии. Профильный уровень ЕГЭ требуется для поступления на инженерные, педагогические, естественнонаучные, экономические и IT направления подготовки. Для вузов, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, установлен минимальный порог в 39 тестовых баллов для экзамена по профильной математике. Выпускники, набравшие баллы ниже указанных, не могут участвовать в конкурсе на направления подготовки, требующие наличия результатов ЕГЭ по математике профильного уровня, несмотря на наличие аттестата о среднем общем образовании.

Таким образом, напрашивается закономерный вывод о необходимости анализа результатов экзамена выпускников из категории «неуспешных», то есть набравших от 27 до 38 тестовых баллов, а значит, решивших правильно шесть или семь заданий. Эти ребята, показавшие своим выбором экзамена желание продолжить образование в вузе, как правило, выбирают не более трех предметов для сдачи ЕГЭ и в результате поступают либо в техникумы и колледжи, часто на базе основного общего образования, либо идут работать по специальностям, не требующим специальных навыков и документов о профессиональном образовании. Такое развитие событий является, безусловно, травмирующим как для самих выпускников школ, так и для их семей, которые зачастую мобилизуют последние ресурсы (не только материальные) с целью обеспечить ребенку шанс на получение высшего образования.

Согласно мнению авторов статьи [Zborovsky, Ambarova: 34], образовательная неуспеваемость «проявляется в низком уровне образовательной мотивации, размытости профессиональных ориентаций и про-

фессионального самоопределения, слабом стремлении к накоплению человеческого капитала и к социальной достижительности» [Zborovsky, Ambarova: 44].

Важным является также вопрос подготовки обучающихся, которые в перспективе могут стать студентами различных вузов; проблема состоит в том, что в случае низкой успеваемости обучающихся «натаскивают» на то, чтобы они сдали ЕГЭ (о такой проблеме при изучении математики описано в статье: [Титова: 373]). Но в новой ситуации, когда убирают самые простые задания, возникают большие затруднения.

Очень важно выявить творческих детей, которым приходится мыслить в рамках ЕГЭ, при этом учитель превращается в того, кто натаскивает, а ребенок перестает мыслить за рамками шаблона [Khamatnurov, Dudina, Chistik: 2903], старается делать все по заданному алгоритму и стремится как можно быстрее решить ту или иную задачу, а не думать над общими методами решения задач.

Используя статистические данные о результатах выполнения заданий выпускников школ Костромской области, авторы статьи постараются проанализировать перспективы обучающихся, составляющих «группу риска» по отношению к попаданию в категорию «неуспешных» участников экзамена.

В 2021 году в Костромской области около двух третьих от числа выпускников средних школ выбрали профильный уровень Единого государственного экзамена по математике. Это достаточно стабильная для области доля с момента разделения итоговой аттестации по математике на уровни и запрета на выбор двух уровней, базового и профильного, одновременно, то есть начиная с 2019 года (см. рис. 1). Среди выпускников 2021 года процент не справившихся с экзаменом невелик и составляет всего 4,6 %. Доля выпускников, набравших более 27, но менее 39 тестовых баллов гораздо многочисленнее – 12 %. Таким образом, поступить в вузы, подведомственные Министерству науки и высшего образования Россий-

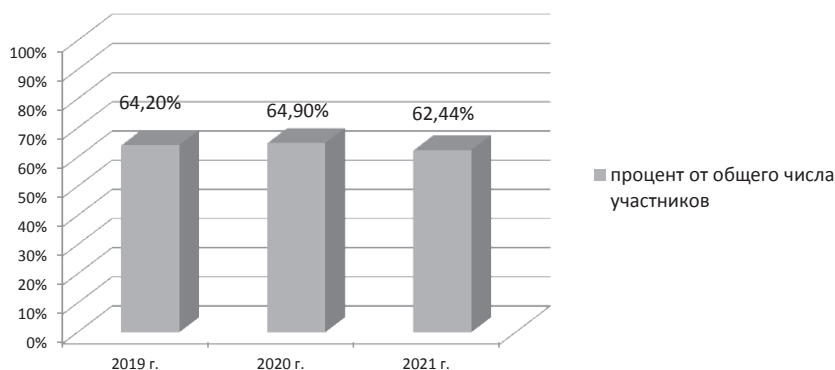


Рис. 1. Количество участников ЕГЭ по математике за три года

ской Федерации, не смогли почти 17 % выпускников средней школы.

Проведем анализ выполнения отдельных заданий этими категориями выпускников. Напомним, что с заданиями базового уровня сложности должно справляться не менее половины общего числа участников, а с задачами повышенного уровня сложности – не менее 15 % участников.

Количество заданий базового уровня сложности в экзамене по профильной математике 2021 года было восемь [Статистико-аналитический отчет; Статистика по баллам].

Задача 1 – простейшая текстовая задача «на проценты». В регионе предлагалась задача, связанная с реальной жизненной ситуацией, требующая найти процент от числа. С этой задачей справились около 85 % выпускников, не преодолевших минимального балла (1-я категория участников), и более 90 % набравших от минимального до 39 баллов (2-я категория участников). В ЕГЭ 2022 года по профильной математике аналогичная задача включена не будет.

Задача 2 проверяет сформированность навыка чтения диаграмм и графиков. Эта задача, предлагаемая выпускникам Костромской области, требовала умения считывания информации, представленной в виде диаграммы. Задача успешно решена обеими категориями «слабоподготовленных» участников. Проценты выполнения – 78,6 % и 84 % соответственно. Как уже упоминалось выше, и эта задача исключена из профильного экзамена в 2022 году.

Задача 3 КИМ нашего региона в 2021 году – задача на нахождение площади трапеции, изображенной на клетчатой бумаге. Эта задача также отсутствует в новых контрольно-измерительных материалах. С ней справились всего 48,7 % участников экзамена, не достигших порога в 27 баллов и почти 82 % «неуспешных» выпускников.

Задача 4 – задача по теории вероятностей – содержит простую практико-ориентированную задачу, но может потребовать кроме определения вероятности знания некоторых формул и теорем классической теории вероятностей. В регионе предлагалась простейшая задача на использование классического определения вероятности, требующая при выполнении внимательного прочтения и анализа условия. В КИМ ЕГЭ 2022 года эта задача присутствует под номером 2. Процент решаемости этой задачи традиционно высок – 55,5 % не сдавших экзамена и 86 % не достигших 39 баллов выпускников справились с ней.

Задача 5 проверяет знание и применение стандартных алгоритмов решений простейших трансцендентных или иррациональных уравнений. Выпускникам Костромской области досталось в 2021 году простейшее показательное уравнение, которое было

успешно решено даже участниками экзамена, имеющими недостаточную подготовку, – 75 % и 93 % в группах, набравших менее 27 и от 27 до 38 баллов соответственно. Решению простейшего уравнения в 2022 году будет посвящена первая экзаменационная задача.

Задание 6 представляет собой «двухходовую» планиметрическую задачу на основные факты курса планиметрии, за исключением тем «Векторы» и «Координаты». Шестая задача в 2021 году требовала от обучающихся знаний свойств углов прямоугольного треугольника, свойств медианы прямоугольного треугольника, определения биссектрисы треугольника и свойств углов при основании равнобедренного треугольника. Геометрические задачи плохо решаются выпускниками нашего региона. Средний процент выполнения этого задания – 60,5 %, лишь около 13 % учеников, не набравших минимального балла и около 19 % выпускников, набравших менее 39 баллов, смогли справиться с нахождением угла. В 2022 году задача, аналогичная этой, будет третьей в экзаменационном варианте.

Задача 7 – задача на исследование функции. В 2021 году требовалось определить количество точек экстремума функции на заданном отрезке по данному графику ее производной. Задача требует умения применять знания начал математического анализа и интерпретировать информацию, считанную с графика. Это шестая задача КИМ 2022 года. Среди «неуспешных» выпускников задачу решили около 35 %, среди неуспевающих – 16 %.

Задание 8 проверяет умение решать простейшие стереометрические задачи на нахождение различных геометрических величин. В восьмой задаче выпускникам 2021 года нужно было вычислить объем конуса, вписанного в шар. Для решения этой задачи требовалось пространственное воображение, знание формул объемов тел вращения и умение их применять. Задача базового уровня сложности по стереометрии в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ 2022 имеет номер пять. В 2021 году с этой задачей справились 60,6 % выпускников, 6,8 % не набравших минимального балла и 22,5 % набравших от 27 до 38 баллов.

Таким образом, заданий базового уровня сложности со средним процентом выполнения менее 50 % в 2021 году не было. Для слабоподготовленных учащихся (в группах участников, не преодолевших минимальный балл и набравших от минимального до 39 баллов) такими заданиями оказались геометрические задачи и задачи на исследование функций с помощью производной.

Вторая часть КИМ в 2021 году содержала 11 заданий (задания 9–19) повышенного и высокого уровней по материалу курса математики средней школы, проверяющих уровень профильной математической

подготовки. Задания 9–12 предполагали краткий ответ, а задания 13–19 – это задания, полные обоснованные решения которых экзаменуемый должен записать в бланк ответов.

Задача 9 – задание на нахождение значения выражения. Для ее успешного решения от экзаменуемого требуется применить простейшие свойства тригонометрических, показательных и логарифмических функций, показать умение преобразовывать выражения, содержащие степени или радикалы. Выпускникам Костромской области потребовалось найти значение тригонометрического выражения. В 2022 году задание на нахождение значения выражения будет иметь базовый уровень сложности и номер 4 в контрольно-измерительных материалах. В 2021 году средний процент выполнения задания составил 75,3 %. В группе участников экзамена, набравших менее 27 баллов, с этим заданием справились 7,6 %, в группе не достигших порога в 39 баллов, но сдавших экзамен – 35,6 %.

Задача 10, в нумерации 2022 года – седьмая, предполагает работу с формулой. В регионе – задача на подстановку данных в формулу и нахождение требуемой величины путем решения простейшего рационального уравнения. Требуется понимания условия и навыка решения рациональных уравнений. Решаемость этой задачи неуспешными выпускниками составила более 70 %, среди ребят, не сдавших экзамен, справиться с этим заданием смогли лишь 19 %.

Задача 11 представляет собой классическую несложную текстовую задачу – из тех, которые раньше всегда присутствовали на вступительных экзаменах по математике. В 2021 году выпускникам Костромской области предлагалась классическая текстовая задача «на работу». Текстовые задачи, решаемые с помощью уравнения, останутся и в ЕГЭ по математике профильного уровня сложности в 2022 году, эти задачи встретятся выпускникам под номером восемь.

Процент выполнения данного задания в 2021 году среди участников, не преодолевших минимального порога баллов, – 6,9 %. Существенно выше этот процент среди выпускников региона, лишившихся права участвовать в конкурсе высших учебных заведений, – 23 %.

Задача 12 – задача на исследование свойств функции с помощью производной, требует достаточно высокого уровня подготовки экзаменуемого и знания им начал анализа. Задание 12 в Костромской области в 2021 году – на нахождение точки минимума функции. Решение такой задачи требует почти всего комплекса знаний и умений по темам «Производная», «Применение производной к исследованию функции», владения алгоритмом нахождения экстремумов функции. В 2022 году похожая задача будет в ЕГЭ профильного уровня на 11-й позиции. Задание сохранит повышенный уровень сложности. Ни в одной из рассматриваемых в этой статье групп слабоподготовленных выпускников процент решаемости задания на исследование функции с помощью производной не превысил 10 %.

Продемонстрируем на диаграмме (см. рис. 2) анализ выполнения заданий участниками экзамена рассматриваемых двух категорий.

Таким образом, для групп участников экзамена с недостаточной математической подготовкой среди заданий с кратким ответом повышенного уровня сложности доступной оказалась только задача на «работу с формулой», проверяющая умения внимательного чтения и анализа условия и умение решать уравнения.

Выполнимость заданий с развернутым ответом повышенного и высокого уровней сложности среди выпускников, набравших не более 38 тестовых баллов, практически нулевая.

Следует отметить, что проценты решаемости задач ЕГЭ по математике в Костромской области почти совпадают с общероссийскими показателями. Таким

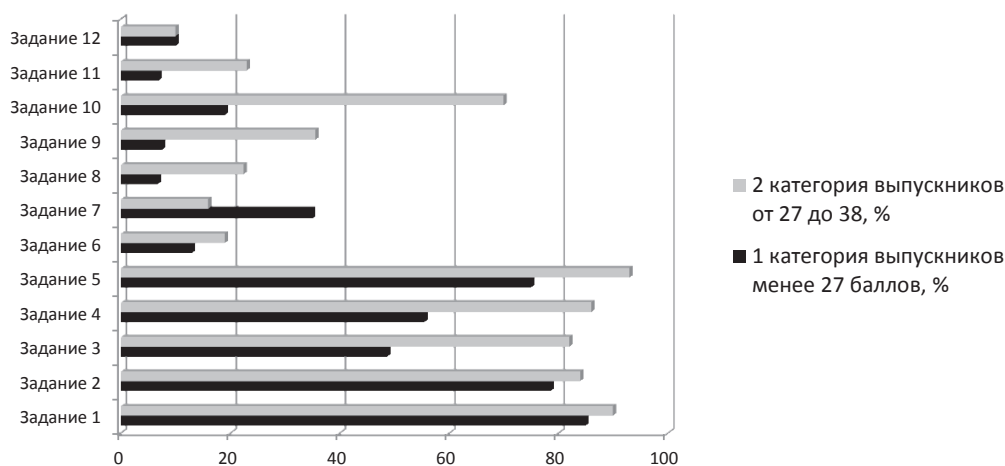


Рис. 2. Динамика результатов участников экзамена двух категорий за 2021 г.

образом, напрашивается вывод о том, что типовые ошибки при решении заданий участниками экзамена в Костромской области не отличаются от общероссийских. Подробная информация о типовых ошибках выпускников и методические рекомендации для учителей математики описана в работе: [Ященко, Высоцкий, Семенов: 3].

Заметим, что в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по математике профильного уровня содержится всего шесть заданий с кратким ответом (см. рис. 2), решаемых более половиной выпускников со слабой математической подготовкой. Три из них не встретятся экзаменуемым в 2022 году. Означает ли это повышение процента не сдавших экзамен и не получивших аттестата о среднем общем образовании в 2022 году почти до 17 %? В какой мере увеличится процент «неуспешных», то есть получивших аттестат и не преодолевших установленной границы для поступающих в вуз участников экзамена?

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации уже утвердило минимальное количество баллов ЕГЭ, необходимых для поступления в подведомственные образовательные организации в 2022 году. Соответствующий приказ ведомства опубликован на официальном портале правовой информации. Согласно документу, минимальное количество тестовых баллов по математике вновь составляет 39.

Кратко резюмируем. С одной стороны, нельзя понизить «проходной балл». Понижение его означает ослабление требований к абитуриенту вуза до уровня ученика седьмого класса. Прошедший пониженный отбор и ставший студентом, такой абитуриент просто не справится с вузовской программой. Даже получив каким-то чудом (скажем, из-за соображений сохранения преподавательских часов) высшее образование, подобного рода выпускник вуза окажется весьма плохим специалистом. И в дальнейшей профессиональной деятельности, скажем экономиста, специалиста по высокотехнологичному оборудованию или, еще хуже, педагога, вред, приносимый таким горе-специалистом, может оказаться огромным. С другой стороны, нужно учитывать громадный кадровый голод в провинциальных школах. Если в школах столиц этот вопрос решается с помощью приличных зарплат, то уже в областных центрах директора школ «с руками отрывают» молодых специалистов-учителей любого уровня по принципу «закроем кадровые дыры – а там как Бог даст». Подобные действия приводят не только к текучке кадров, но и быстрому сокращению количества учителей, способных преподавать математику в средней школе на профильном уровне. Если же учесть перегруженность и бесправие педагогов в наших школах, то ситуация, кажется, приближается к катастрофической!

Еще одним аспектом изменений в структуре и содержании контрольно-измерительных материалов Единого государственного экзамена в 2022 году является вопрос о выпускниках двух предыдущих лет. Дело в том, что результаты ЕГЭ действительно в течение трех лет, таким образом, выпускники 2021 и 2020 годов получают некое конкурентное преимущество как решившие более легкие варианты. Несправедливость такого подхода решается изменением шкалы перевода первичных баллов ЕГЭ в тестовые баллы на основе реальных результатов экзамена 2022 года для обеспечения сопоставимости с ЕГЭ 2022 года. Иными словами, баллы выпускников 20 и 21 годов придется переоценить на основе критериев 2022 г.

В заключение хочется сказать несколько слов благодарности тем педагогам, которые, несмотря ни на что, продолжают выполнять свой профессиональный долг на высоком уровне. Именно благодаря им, полунищим энтузиастам, система не только среднего, но и высшего образования продолжает пополняться талантливыми юношами и девушками. И хочется верить, что, пока есть подобные педагоги, Россия сохранит традиционно высокий уровень образования.

Список литературы

Агранович М.Л. Можно ли сопоставить результаты ЕГЭ и ГИА? Сравнение показателей, рассчитанных на основе разных тестовых испытаний. Вопросы образования. 2014. № 1. pp. 80–91.

Атласова С.С., Винокурова А.В., Владимирова В.А., Кардашевский А.Д., Федяев В.А. Подготовка к Единому государственному экзамену в условиях дистанционного обучения // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN620.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Влияние дистанционной формы обучения на уровень подготовки участников единого государственного экзамена по математике профильного уровня // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 143–148. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-143-148>.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Анализ результатов проверки заданий с развернутым ответом единого государственного экзамена по математике за 2015 год // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 2. С. 14–16.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Анализ структуры заданий единого государственного

экзамена по математике за 2016 год по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 4. С. 34–37.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Динамика результатов единого государственного экзамена по математике в 2014–2016 гг. по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 1. С. 28–30.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н. Динамика результатов основного государственного экзамена по математике за 2011–2016 годы по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 3. С. 20–27.

Бордовский Г.А. Единый государственный экзамен: ожидания и реальность // Вестник герценовского университета. 2008. № 7 (57). С. 28–32.

Боченков С.А., Вальдман И.А. Интерпретация и представление результатов ЕГЭ: проблемы и возможные решения // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 5–24.

Нуриева Л.М., Киселев С.Г. Итоги ЕГЭ: опыт межрегиональных сопоставлений // Образование и наука. 2016. № 10 (139). С. 11–38. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-10-11-38>.

Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...» // Построение непрерывной сферы образования. Москва: АПК и ППРО: УМЦ «Школа 2000...», 2007. 448 с.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 304 с.

Статистика по баллам и оценкам ЕГЭ по математике в Костромской области // Статистика регионального центра оценки качества образования «Эксперт»: офиц. сайт. Кострома. URL: <https://ege-kostroma.ru/stat/marks?subj=2&year=21&wave=&ate=&oo=current&avg=mark> (дата обращения: 28.02.2022).

Статистико-аналитический отчет о результатах государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования в 2021 году в Костромской области. URL: <http://www.eduportal44.ru/sites/RSMO-test/DocLib298/44%20CAO-11%202021%20математика.pdf?ID=2> (дата обращения: 28.02.2022).

Титова В.П. Методика подготовки выпускников средней школы к сдаче единого государственного экзамена по математике // Наука и образование: новое время. 2016. № 6 (17). С. 373–376.

Яценко И.В., Высоцкий И.Р., Семенов А.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников

ЕГЭ 2021 года по математике // Педагогические измерения. 2021. № 4. С. 3–28.

Khamatnurov F.T., Dudina M.M., Chistik O.F. Psychological and Pedagogical Problems of Development of Talent Among Schoolchildren. IEJME Mathematics Education, 2016, No 11 (8), pp. 2903–2913.

Zborovsky G.E., Ambarova P.A. The Educational Failure of Pupils and Students as a Social Phenomenon: A Research Methodology. Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 5. С. 34–44. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-34-44>.

References

Agranovich M.L. *Mozhno li sopostavit' rezul'taty EGJe i GIA? Srvnenie pokazatelej, rasschitannyh na osnove raznyh testovyh ispytanij* [Is it possible to compare the results of the USE and GIA? Comparison of indicators calculated on the basis of different test tests]. *Voprosy obrazovaniya* [Education issues], 2014, No. 1, pp. 80–91. (In Russ.).

Atlasova S.S., Vinokurova A.V., Vladimirova V.A., Kardashevsky A.D., Fedyaev V.A. On preparation for the state examination in distance learning. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2020, 6 (8). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN620.pdf> (In Russ.).

Babenko A.S., Margolina N.L., Matytsina T.N. *Vlijanie distancionnoj formy obuchenija na uroven' podgotovki uchastnikov edinogo gosudarstvennogo jezkamena po matematike profil'nogo urovnja* [The influence of distance learning on the level of preparation of participants of the profile-level Mathematics unified exam of the Russian state]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, No. 2, pp. 143–148. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-143-148>. (In Russ.)

Babenko A.S., Margolina N.L., Matytsina T.N. *Analiz rezul'tatov proverki zadaniy s razvernutyim otvetom edinogo gosudarstvennogo jezkamena po matematike za 2015 god* [Analysis of the results of checking tasks with a detailed answer of the unified state exam in mathematics for 2015]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2016, vol. 22, No. 2, pp. 14–16. (In Russ.).

Babenko A.S., Margolina N.L., Matytsina T.N. *Analiz struktury zadaniy edinogo gosudarstvennogo jezkamena po matematike za 2016 god po Kostromskoj oblasti* [Analysis of the structure of tasks for the unified state exam in mathematics for 2016 in the Kostroma region]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psy-

chology. Sociokinetics], 2016, vol. 22, No. 4, pp. 34-37. (In Russ.)

Babenko A.S., Margolina N.L., Matytsina T.N. *Dinamika rezul'tatov edinogo gosudarstvennogo jezkamena po matematike v 2014-2016 g. po Kostromskoj oblasti* [Dynamics of the results of the unified state exam in mathematics in 2014-2016. in the Kostroma region]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23, No. 1, pp. 28-30. (In Russ.)

Babenko A.S., Margolina N.L., Matytsina T.N. *Dinamika rezul'tatov osnovnogo gosudarstvennogo jezkamena po matematike za 2011-2016 gody po Kostromskoj oblasti* [Dynamics of the results of the main state exam in mathematics for 2011-2016 in the Kostroma region]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23, No. 3, pp. 20-27. (In Russ.)

Bordovsky G.A. *Edinyj gosudarstvennyj jezkamen: ozhidanija i real'nost'* [Unified State Exam: Expectation and Reality]. *Vestnik gercenovskogo universiteta* [Bulletin of Herzen University], 2008, No. 7 (57), pp. 28-32. (In Russ.)

Bochenkov S.A., Valdman I.A. *Interpretacija i predstavlenie rezul'tatov EGJe: problemy i vozmozhnye reshenija* [Interpretation and presentation of USE results: problems and possible solutions]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Issues], 2013, No. 3, pp. 5-24. (In Russ.)

Nurieva L.M., Kiselev S.G. *Itogi EGJe: opyt mezhhregional'nyh sopostavlenij* [Results of the Unified State Examination: Experience of Interregional Comparisons]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2016, No. 10 (139), pp. 11-38. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-10-11-38>. (In Russ.)

Peterson L.G. *Dejatel'nostnyj metod obuchenija: obrazovatel'naja sistema «Shkola 2000...»* [Activity Method of Teaching: Educational System "School 2000..."]. *Postroenie nepreryvnoj sfery obrazovaniya* [Building a Continuous Sphere of Education]. Moscow, APK and PPRO Publ., UMC «School 2000...» Publ., 2007, 448 p. (In Russ.)

Smirnov S.D. *Pedagogika i psihologija vysshego obrazovaniya: ot dejatel'nosti k lichnosti* [Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality]. Moscow, Academy Publ., 2001, 304 p. (In Russ.)

Statistiko-analiticheskij otchet o rezul'tatah gosudarstvennoj itogovoj attestacii po obrazovatel'nyim programmam srednego obshhego obrazovaniya v 2021 godu v Kostromskoj oblasti [Statistical and analytical report on the results of the state final certification for educational programs of secondary general education in 2021 in the Kostroma region]. URL: <http://www.eduportal44.ru/sites/RSMO-test/DocLib298/44%20SAO-11%202021%20matematika.pdf?ID=2> (access date: 28.02.2022). (In Russ.)

Statistika po ballam i ocenkam EGJe po matematike v Kostromskoj oblasti [Statistics on the scores and grades of the Unified State Exam in mathematics in the Kostroma region]. *Statistika regional'nogo centra ocenki kachestvo obrazovaniya «Jekspert»* [Statistics on USE scores and assessments in mathematics in the Kostroma region. Statistics of the regional center for assessing the quality of education «Expert»]. URL: <https://ege-kostroma.ru/stat/marks?subj=2&year=21&wave=&ate=&oo=current&avg=mark> (access date: 28.02.2022). (In Russ.)

Titova V.P. *Metodika podgotovki vypusknikov srednej shkoly k sdache edinogo gosudarstvennogo jezkamena po matematike* [Methods of preparing secondary school graduates for the unified state exam in mathematics]. *Nauka i obrazovanie: novoe vremja* [Science and Education: New Times], 2016, No. 6 (17), pp. 373-376. (In Russ.)

Yashchenko I.V., Vysotsky I.R., Semenov A.V. *Metodicheskie rekomendacii dlja uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EGJe 2021 goda po matematike* [Methodological recommendations for teachers prepared on the basis of an analysis of typical mistakes of participants in the USE 2021 in mathematics]. *Pedagogicheskie izmerenija* [Pedagogical measurements], 2021, No. 4, pp. 3-28. (In Russ.)

Zborovsky G.E., Ambarova P.A. *The Educational Failure of Pupils and Students as a Social Phenomenon: A Research Methodology. Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], vol. 29, No. 5, pp. 34-44. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-34-44>. (In Eng., abstract in Russ.)

Статья поступила в редакцию 24.09.2022; одобрена после рецензирования 20.10.2022; принята к публикации 23.10.2022.

The article was submitted 24.09.2022; approved after reviewing 20.10.2022; accepted for publication 23.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 61–66. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 61–66.

ISSN 2 073-1426

Научная статья

УДК 811.11:378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-61-66>

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Бабенко Марина Георгиевна, кандидат филологических наук, Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия, bmg74@mail.ru

Храмова Татьяна Юрьевна, кандидат филологических наук, Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия, tatyana26@rambler.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются эффективные приемы обучения грамматическому аспекту второго иностранного языка. Внимание акцентируется на значимости грамматических навыков и умений для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Отмечается, что методика обучения грамматике должна базироваться на рациональном сочетании сопоставительного и коммуникативно-когнитивного подходов. Приводятся результаты опроса студентов, которые позволили определить основные грамматические трудности и случаи интерференции. Анализ устных ответов и письменных работ студентов дал возможность определить наиболее частотные, искажающие смысл и препятствующие коммуникации ошибки. По результатам эмпирического исследования и на основании полученных данных представлены продуктивные приемы обучения грамматическому аспекту второго иностранного языка.

Ключевые слова: первый иностранный язык, второй иностранный язык, грамматический аспект, интерференция, коммуникативная компетенция, сопоставительный подход, коммуникативно-когнитивный подход.

Для цитирования: Бабенко М.Г., Храмова Т.Ю. Специфика обучения грамматическому аспекту второго иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 61–66. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-61-66>

Research Article

SPECIFICS OF TEACHING GRAMMAR ASPECT OF SECOND FOREIGN LANGUAGE

Marina G. Babenko, Candidate of Philological Sciences, Altai State Pedagogic University, Barnaul, Russia, bmg74@mail.ru

Tatiana Yu. Khramova, Candidate of Philological Sciences, Altai State Pedagogic University, Barnaul, Russia, tatyana26@rambler.ru

Abstract. This article examines the problem of using effective methods of teaching the grammatical aspect of a second foreign language. It highlights the importance of grammatical skills and abilities for the successful formation of foreign language communicative competence. It is revealed that the methodology of teaching grammar should be based on a rational combination of comparative and communicative-cognitive approaches. The authors lay emphasis on the necessity of relying on the first foreign language and the linguistic competence formed during its study. In addition, the results of a survey of students are presented, which made it possible to identify the main grammatical difficulties and cases of interference. The analysis of students' monologues and written works made it possible to determine the most frequent mistakes that distort the meaning and hinder communication. Based on the results of an empirical study and data obtained, productive methods of teaching the second foreign language grammar are presented.

Keywords: first foreign language, second foreign language, grammatical aspect, interference, communicative competence, comparative approach, communicative-cognitive approach.

For citation: Babenko M.G., Khramova T.Y. Specifics of teaching grammar aspect of second foreign language. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 61–66. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-61-66>

Вследствие изменений, которые происходят в настоящее время в обществе, возникает потребность в наиболее эффективных приемах подготовки студентов языковых вузов по второму профилю. Конечный результат успешного обучения – владение двумя иностранными языками на высоком уровне, а именно сформированность коммуникативной и лингвистической компетенций в языках.

Данный вопрос неоднократно затрагивался в исследованиях ученых. Методикой обучения второму иностранному языку (далее ИЯ-2) в школе и вузе занимались многие исследователи: Н.В. Барышников, Б.А. Лапидус, И.Л. Бим, О.Б. Анисимова, Н.И. Мирошниченко и другие. Несмотря на это, данная тема представляется актуальной и сегодня. Многолетний опыт работы со студентами подтверждает, что несформированность грамматической компетенции затрудняет формирование коммуникативной компетенции.

Выявлены следующие факторы, которые требуют апеллировать к трудностям эффективного обучения грамматике ИЯ-2: 1) изменения в условиях обучения иностранным языкам в лингвистических вузах; 2) высокие требования к уровню владения ИЯ-2; 3) традиционные приемы оказываются недостаточно результативными; 4) грамматика ИЯ-2 не выделяется как отдельная дисциплина; 5) сложные грамматические явления, которые вызывают трудности у студентов.

О.И. Трубицина полагает, что основной целью обучения грамматическим явлениям иностранного языка является «формирование и развитие у обучающихся грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма» [Трубицина: 155]. В содержание обучения грамматике иностранного языка входят три составляющие:

Лингвистический компонент, который включает в себя:

1. Активный и пассивный грамматический минимум. В активный минимум входят грамматические явления, употребляемые в говорении и письменной речи. Пассивный минимум состоит из структур и форм, которые следует распознавать и верно интерпретировать.

2. Грамматические трудности (морфологические и синтаксические).

3. Грамматические явления, отсутствующие в родном языке.

Психологический компонент заключается:

– в мотивации к овладению грамматической стороной речи;

– в формировании грамматических навыков во взаимосвязи с другими аспектами.

Дидактико-методический компонент предполагает самостоятельную работу обучающихся при освоении грамматического материала, их учебные уни-

версальные умения в использовании грамматических таблиц, схем, справочников [Ариян: 100].

Собственный опыт преподавания немецкого и английского языков как второго показывает, что обучение данным языкам базируется в первую очередь на их генетической близости, на сходствах данных языков на всех уровнях: латинская письменность, пласт лексики германского происхождения, идентичность в произношении некоторых слов, аналогичные грамматические явления, речевые модели.

Опираясь на работы И.Л. Бим, представляется целесообразным определить следующие положения, характеризующие специфику обучения ИЯ-2: 1. Приоритетным подходом является коммуникативно-когнитивный. Коммуникативный аспект должен определять когнитивный, но когнитивный аспект следует использовать в случаях необходимости проведения каких-либо аналогий, выявления различий и сходств. 2. Процесс обучения должен быть направлен на обучаемого с целью его развития. В первую очередь должны учитываться его интересы, потребности и возможности; 3. Обучение должно носить социокультурный характер. Следует использовать аутентичные материалы, рассматривать явления в общественно-культурном контексте. 4. Релевантной оказывается практическая направленность обучения; 5. Виды речевой деятельности должны развиваться в комплексе. Однако, по мнению И.Л. Бим, чтение может быть использовано в большем объеме, чем при обучении первому иностранному языку. 6. Сопоставительный (контрастивный) подход приобретает особую значимость в силу необходимости проведения аналогий и выявления различий; 7. Следует работать над повышением эффективности обучения ИЯ-2, что позволит экономить время и усилия обучаемых [Бим: 18–22].

Необходимо также отметить, что при коммуникативно-когнитивном подходе уместно учитывать полученные в процессе изучения первого иностранного языка (далее – ИЯ-1) знания, умения, навыки. Кроме этого, важно сравнивать и сопоставлять языковые явления на различных уровнях [Мирошниченко: 58].

Релевантным является также сопоставительный подход в обучении ИЯ-2, что объясняется родством языков. Л.В. Ополонец большое внимание при обучении ИЯ-2 уделяет принципу сопоставительного и контрастивного анализа. По мнению автора, на начальной ступени обучения следует сопоставлять реальные ситуации в изучаемых языках, это помогает понять особенности грамматических структур ИЯ-2 в отличие от родного языка и ИЯ-1. Затем необходимо развивать у студентов умения дифференцировать данные структуры самостоятельно и находить наиболее подходящую структуру в соответствии с грамматической системой ИЯ-2. На этом этапе ослабе-

вает влияние родного языка и ИЯ-1, контрастивный подход становится менее значимым [Ополонец: 173].

Родство немецкого и английского языков позволяет выделить аналогичные грамматические структуры и явления в обоих языках: артикль (определённый, неопределённый, нулевой), совпадение некоторых случаев употребления артикля; личные, притяжательные, указательные местоимения, склонение личных местоимений; совпадение у имен существительных некоторых грамматических категорий и функционального потенциала в предложении; наличие у имен прилагательных степеней сравнения, общих функций в предложении, их морфологическое выражение, особые случаи образования степеней сравнения; количественные и порядковые числительные, аналогичные способы образования сложных числительных и правила обозначения дат; грамматические категории и основные формы глаголов, вспомогательные глаголы, морфологическая классификация глаголов в английском и немецком языках, сходства в составе и употреблении модальных глаголов, употребление неопределённой формы глагола с частицей *to/zu* и без нее; фиксированный порядок слов в разных типах предложений.

Студенты, имеющие опыт в изучении родного языка и ИЯ-1, способны осуществлять положительный перенос полученных навыков и умений в область изучения ИЯ-2 в силу того, что у них уже развиты аналитические способности и сформирована лингвистическая компетенция. Процесс овладения языком идет уже более сознательно, студенты стремятся сравнивать языковые явления, находить параллели, на основе собственных наблюдений делать обобщения, умозаключения. В преподавании грамматики ИЯ-2 приоритетно активизировать основные грамматические правила ИЯ-1, а затем сравнить их со сходными в ИЯ-2, адаптировать к новой грамматической системе.

Таким образом, реализуется индуктивный подход обучения иноязычной грамматике, который дает возможность обучающимся самим сформулировать правило, базируясь на явлениях, с которыми они уже сталкивались при изучении языков. Студенты пытаются осознать значение грамматических форм через контекст, опираясь на ИЯ-1. Дальнейший анализ грамматического явления происходит путем его сравнения с подобным явлением в ИЯ-1, далее формулируется правило. Для тренировки предлагаются задания на определение нового грамматического явления и на актуализацию его форм.

Нельзя не согласиться с Н.В. Барышниковым, акцентирующим внимание на следующих важных принципах обучения ИЯ-2: «1) межкультурной направленности; 2) когнитивно-интеллектуальной направленности; 3) обстоятельности; 4) рационального сочетания сознательного и бессознательного; 5) уче-

та искусственного субординативного трилингвизма; 6) учета лингвистического и учебного опыта учащихся в обучении второму иностранному языку» [Барышников: 24–31].

В процессе обучения ИЯ-2 нет необходимости в большой расчлененности и градуированности, напротив, акцент следует делать на самостоятельных наблюдениях обучающихся, побуждать их к обобщениям и выводам. Наряду с индуктивным возможно также использование и дедуктивного подхода, при котором тренировочные грамматические упражнения представлены в меньшем объеме. Следует отметить, что важным моментом становится их коммуникативная направленность, они должны быть направлены на решение поставленной коммуникативной задачи. Хорошим способом контроля могут выступать упражнения на перевод с ИЯ-1 на ИЯ-2. Целесообразно рассматривать проблему обучения ИЯ-2 не в изолированном виде, а в связке – субординативном трилингвизме (родной язык, ИЯ-1, ИЯ-2).

Данный феномен заключается в интеракции всех трех языков и, как следствие, имеет место как положительный перенос (трансференция), так и отрицательный перенос (интерференция).

Интерференция вызвана тем, что психические речевые процессы происходят несоответствующим образом. Установка, детерминирующая грамматическое явление в ИЯ-1, оказывает значительное воздействие на употребление схожего явления в ИЯ-2.

В.Ю. Михальченко рассматривает грамматическую интерференцию как «воздействие грамматической структуры родного языка на усвоение структуры изучаемого иностранного языка. При этом выделяются прямая и косвенная интерференция, то есть перенос тех или иных свойств и правил родного языка на иностранный (прямая) и влияние на речь билингов, отсутствие в их языке тех или иных грамматических категорий (косвенная интерференция)» [Михальченко: 112].

В ходе изучения грамматической интерференции можно отметить, что она возникает в случае изменения правил структурирования, согласования, выбора или обязательного применения единиц грамматики. Возможны и случаи, когда правила, которые обязательны в ИЯ-1, не работают или отсутствуют в ИЯ-2. В грамматической интерференции можно выделить синтаксический и морфологический подтипы, включающие проявления интерференции в более узких рамках.

Следует отметить, что на возникновение интерференции и положительного переноса влияют следующие факторы: уровень владения родным языком и ИЯ-1. Высокий уровень владения языками позволяет избежать интерференции и благоприятно сказывается на процессе изучения ИЯ-2 благодаря транс-

ференции. Соответственно, низкий уровень тормозит данный процесс. Отметим, что временной промежуток также оказывает влияние. Чем больше разрыв между изучением ИЯ-1 и ИЯ-2, тем реже наблюдаются случаи интерференции [Щербакова: 86].

С целью выявления случаев интерференции с ИЯ-1 в ИЯ-2 и поиска рациональных методов обучения грамматическому аспекту ИЯ-2 были проведены опрос и анализ работ студентов 2–5 курсов лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета. В опросе приняли участие 200 студентов направления подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). В ходе исследования было установлено, что студенты испытывают определенные трудности при изучении иноязычной грамматики. Анализ работ и результаты опроса позволили составить список грамматических явлений, вызывающих наибольшие трудности. В немецком языке: склонение и степени сравнения прилагательных (80 % опрошенных), употребление временных форм глаголов (50 %), порядок слов в простом и придаточном предложениях (70 %). В английском языке: употребление временных форм глаголов (80 % опрошенных), согласование времен (60 %), условное наклонение (60 %), фразовые глаголы (50 %). Большинство респондентов считает, что опора на ИЯ-1 помогает при формировании грамматических навыков ИЯ-2 (98 % опрошенных). Студенты отметили, что для успешного освоения грамматики ИЯ-2 необходимо проводить аналогии, находить соответствия, проводить сопоставление грамматических явлений в родном языке с ИЯ-1 и ИЯ-2, определять их сходные и отличительные черты, что позволяет им делать соответствующие выводы, правильно понимать грамматический материал и использовать его в условно-речевых и коммуникативных упражнениях.

Более того, следует отметить, что явление положительного переноса (трансференции) может ускорить процесс успешного овладения ИЯ-2. В качестве примеров были указаны следующие грамматические явления: определенный/неопределенный артикль, глагол-связка *to be/sein*, *to have/haben*, страдательный залог, формы неправильных глаголов. Среди ошибок, вызванных интерференцией, были выявлены следующие: различия в употреблении артикля, временных форм глагола, предлогов, согласование времен, порядок слов в предложении. Таким образом, анализ некоторых случаев грамматической интерференции позволил определить типичные грамматические трудности и найти способы их преодоления (представление теоретического материала в виде схем, таблиц, ментальных карт, когнитивные игры, задания, направленные на сравнение ИЯ-1 и ИЯ-2). Кроме того, отметим, что случаи интерференции наблюдаются у сту-

дентов 2-го курса гораздо чаще (85 % опрошенных), а к 5-му курсу случаи интерференции значительно снижаются (15 %). У студентов старших курсов наблюдается достаточно хорошо сформированная система языковых навыков и умений, имеется довольно большой положительный опыт употребления грамматических явлений в речи. Обучающиеся успешно применяют активную грамматику для решения коммуникативных задач, правильно понимают и адекватно интерпретируют грамматические структуры. На завершающем этапе обучения большее внимание уделяется грамматическим нюансам ИЯ-2 и использованию языковых явлений для создания стилистического эффекта. Как следствие, случаи трансференции встречаются в устной и письменной речи студентов все чаще.

Нами была предпринята попытка описать эффективные приемы работы над грамматическими явлениями ИЯ-2. При обучении грамматическому аспекту ИЯ-2 представляется целесообразным использовать технологию сотрудничества, которая является, по мнению зарубежных исследователей, эффективным альтернативным вариантом традиционным методам обучения иностранным языкам [H. Ning, O. Yavuz, A. Arslan]. Наряду с преимуществами основным недостатком традиционных методов (грамматико-переводного, натурального, прямого, непрямого) обучения является то, что они не в полной мере способствуют развитию коммуникативных навыков. Технология сотрудничества способствует развитию личности обучаемых и формированию их коммуникативной компетенции. Суть данной технологии заключается в создании на занятиях определенных условий, направленных на плодотворную учебную деятельность студентов при изучении иностранных языков [Маленкова: 304].

Следует моделировать разнообразные учебные ситуации, способствующие активизации совместной деятельности в процессе обучения, при которой студенты взаимосвязаны и мотивированы, свободно выражают свои мысли, а также несут индивидуальную ответственность при выполнении общей задачи. На этапе ознакомления с новым грамматическим материалом было бы продуктивно использовать технологию «перевернутый класс» (Flipped classroom), при котором усвоение нового теоретического материала происходит дома, а время аудиторной работы выделяется на выполнение тренировочных упражнений, употребление данных явлений в речи. Студентам предлагается изучить материал в учебнике или посмотреть учебные видеозаписи, представить его в виде схемы, таблицы, ментальной карты. Кроме того, предлагаются задания: привести собственные примеры, найти в данных предложениях (на ИЯ-1 и ИЯ-2) новое грамматическое явление, выя-

вить сходства и различия его употребления в родном языке, ИЯ-1, ИЯ-2, ответить на вопросы (Например: Do adverbs of manner describe how we do something or how often we do something? What verb form comes after could or couldn't? Is it the same in German?).

Среди заданий, основанных на контрастивном подходе, можно выделить следующие, например:

1. Соотнести похожие по звучанию формы повелительного наклонения: Run! Give! Forget! Learn! Renn! Sing! Drink! Lern! Trink! Gib! Sing! Vergiss! Dance! Tanze!

2. Рассмотреть и определить сходства и отличия в образовании степеней сравнения имен прилагательных в ИЯ-1 ИЯ-2: big - bigger - the biggest, thin - thinner - the thinnest, expensive - more expensive - the most expensive, beautiful - more beautiful - the most beautiful; billig - billiger - am billigsten, leicht - leichter - am leichtesten, modern - moderner - am modernsten, gut - besser - am besten, interessant - interessanter - am interessantesten.

3. Сравнить немецкие и английские предложения и сделать выводы о структуре предложений в двух языках: His name is Philip. He is 15 years old. / Where were you on Sunday? Deutsch: Sein Name ist Philipp. Er ist 15 Jahre alt. / Wo warst du am Sonntag?

4. Проследить сходства и отличия в употреблении перфекта в немецком и английском языках: Ich habe gelesen. I have read. Ich habe ferngesehen. I have watched TV. Ich habe die Regeln gelernt. I have learnt the rules.

5. Перевести предложения (или текст) с ИЯ-1 на ИЯ-2. При отборе текстов для данного вида заданий считаем целесообразным руководствоваться критериями, которые выделяет И.С. Черемисинова при методическом отборе и организации учебного речевого материала: «1) культурологическая ценность материала; 2) достоверность и непредвзятость информации; 3) ситуативность материала; 4) диалогичность материала; 5) критерий системности частей межкультурного дискурса; 6) критерий оптимизации восприятия учебного речевого материала; 7) критерий посильности в освоении материала» [Черемисинова].

Данный вид заданий ценен тем, что развивает гибкость мышления и аналитические способности, стимулирует различные когнитивные процессы, делает учебный процесс более осмысленным. Кроме того, он отвечает требованию деятельностного подхода в обучении. Студенты являются активными участниками процесса, развиваются умения самостоятельной работы.

Резюмируя все сказанное, приходим к выводу, что специфика обучения грамматическому аспекту ИЯ-2 проявляется в возможности опоры на ИЯ-1, сформированную лингвистическую компе-

тенцию обучаемых. Кроме того, следует учитывать уровень развития аналитических способностей студентов, опыт использования различных технологий при работе с ИЯ-1, что позволит более продуктивно осваивать учебный материал, больше времени отводить на практическое закрепление грамматических конструкций и в итоге развивать иноязычную коммуникативную компетенцию.

Рассмотрев приемы обучения грамматическому аспекту ИЯ-2, приходим к выводу, что к наиболее результативным относятся технология «перевернутый класс», представление теоретического материала в виде ментальных карт, схем, таблиц. Действенными будут также задания, основанные на контрастивном подходе, упражнения, направленные на трансформацию (перевод) представленной в тексте информации с ИЯ-1 на ИЯ-2 с целью стимулирования различных когнитивных процессов. Отметим, что успешным будет моделирование учебных ситуаций, способствующих активизации совместной деятельности студентов в процессе обучения грамматическому аспекту ИЯ-2.

На основе выявленных при опросе студентов трудностей овладения грамматическим материалом ИЯ-2 была предпринята попытка представить комплекс заданий и методических рекомендаций по организации учебного процесса. Считаем, что реализация данного подхода позволит задать новые векторы в обучении ИЯ-2, компенсировать пробелы и способствовать успешному овладению ИЯ-2. Необходимо также подчеркнуть, что, хотя общие теоретические аспекты обучения ИЯ-2 достаточно серьезно исследованы, частные вопросы требуют конкретизации и дальнейшей разработки.

Список литературы

Ариян М.А., Шамов А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие. Москва, 2017. 219 с.

Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. Москва, 2003. 159 с.

Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учеб. пособие. Обнинск, 2001. 48 с.

Маленкова А.А. Обучение в сотрудничестве как технология изучения иностранного языка в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 304–306.

Мирошниченко Н.И. Особенности организации обучения немецкому языку как второму иностранному // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Сер.: Гуманитарные науки. Раздел 1, Филология. 2008. С. 57–62.

Михальченко В.Ю. Словарь социолингвистических терминов // Российская академия наук. Инсти-

тут языкознания. Российская академия лингвистических наук. Москва, 2006. 312 с.

Ополонец Л.В. Некоторые особенности обучения второму иностранному языку // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал, 2016. Т. 5. С. 172–176. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56185.htm>.

Трубичина О.И. Методика обучения иностранному языку. Москва, 2017. 384 с.

Черемисинова И.С. Принципы и критерии отбора и организации учебного речевого материала для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 180–186.

Шепелева Н.Ю. Особенности преподавания второго иностранного языка (французского) на неязыковых специальностях в Костромском государственном университете // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 226–230.

Щербак М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 2. С. 85–88.

Ning H. Adapting cooperative learning in tertiary ELT. *ELT Journal*, 2011, vol. 65 (1), pp. 60-70.

References

Ariyan M.A., Shamov A.N. *Osnovy obshchej metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: teoreticheskie i prakticheskie aspekty: uchebnoe posobie* [Fundamentals of general methods of teaching foreign languages: theoretical and practical aspects: textbook]. Moscow, 2017, 219 p. (In Russ.)

Baryshnikov N.V. *Metodika obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku v shkole* [Methods of teaching a second foreign language at school]. Moscow, 2003, 159 p. (In Russ.)

Bim I.L. *Koncepciya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemeckomu nabaze anglijskogo): uchebnoe posobie* [The concept of teaching a second foreign language (German based on English): a textbook]. Obninsk, 2001, 48 p. (In Russ.)

Malenkova A.A. *Obuchenie v sotrudnichestve kak tekhnologiya izucheniya inostrannogo yazyka v vuze* [Learning in cooperation as a technology of learning a foreign language at a university]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2021, vol. 6 (91), pp. 304-306. (In Russ.)

Miroshnichenko N.I. *Osobennosti organizacii obucheniya nemeckomu yazyku kak vtoromu inostrannomu* [Features of the organization of teaching German

as a second foreign language]. *Vestnik TGPI. Gumanitarnye nauki. Razdel I. Filologiya* [Bulletin of the TSPI. Humanities. Section I. Philology], 2008, pp. 57-62. (In Russ.)

Mihal'chenko V.YU. *Slovar' sociolingvisticheskikh terminov* [Dictionary of sociolinguistic terms]. *Rossijskaya akademiya nauk. Institut yazykoznanija. Rossijskaya akademiya lingvisticheskikh nauk* [Russian Academy of Sciences. Institute of Linguistics. Russian Academy of Linguistic Sciences]. Moscow, 2006, 312 p. (In Russ.)

Opolonec L.V. *Nekotorye osobennosti obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku* [Some features of teaching a second foreign language]. *Koncept: nauch.-metodich. jelektron. zhurnal* [Scientific and methodological electronic journal "Concept"], 2016, vol. 5, pp. 172-176. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56185.htm>. (In Russ.)

Trubicina O.I. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku* [Methods of teaching a foreign language]. Moscow, 2017, 384 p. (In Russ.)

Cheremisinova I.S. *Principles and criteria of learning speech material's selection and organisation for the formation of intercultural foreign language communicative competence among university's students* [Principles and criteria for the selection and organization of educational speech material for the formation of intercultural foreign language communicative competence among university students]. *Vestnik of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 4, pp. 180-186. (In Russ.)

Shepeleva N.Yu. *Features of teaching a second foreign language (French) in non-language specialties at Kostroma State University* [Features of teaching a second foreign language (French) in non-linguistic specialties at Kostroma State University]. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 2, pp. 226-230. (In Russ.)

Shcherbakova M.V. *Osobennosti obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku studentov yazykovykh fakul'tetov* [Features of teaching a second foreign language to students of language faculties]. *Vestnik VGU. Seriya lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya* [Vestnik VSU. Linguistics and Intercultural Communication series], 2003, № 2, pp. 85-88. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.08.2022; одобрена после рецензирования 10.09.2022; принята к публикации 16.09.2022.

The article was submitted 15.08.2022; approved after reviewing 10.09.2022; accepted for publication 16.09.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 67–75. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 67–75.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-67-75>

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

Поморцева Надежда Павловна, кандидат педагогических наук, Казанский федеральный университет, Казань, Россия, nadpom@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7496-8204>

Авдеева Валерия Вячеславовна, Казанский федеральный университет, Казань, Россия, shirokova_valeriia@mail.ru

Аннотация. Актуальность выбранной темы исследования определяется необходимостью и сложностью реализации принципов билингвального образования в регионах России. На современном этапе развития Российская Федерация придерживается принципов поликультурности, полилингвизма, многонациональности, уважения к национальной и культурной идентичности. В этой связи важным представляется опыт, накопленный Республикой Татарстан в сфере реализации билингвальной языковой политики в регионе. Широкий охват разновозрастной аудитории участников программы билингвального образования, разнообразие форм и методов ее реализации представляет авторам значительный материал для изучения и формулировки рекомендаций в рамках проблемы исследования. В ходе работы авторы проанализировали определение понятия «билингвизм», обобщили опыт руководства РТ в сфере реализации языковой политики в общеобразовательных учреждениях республики и в сфере дополнительного образования, классифицировали формы и методы реализации данной политики посредством социальных сетей в рамках концепции билингвальной молодежной политики РТ. Материалы исследования представляют интерес для специалистов по данной проблеме, а также могут найти широкое применение для повышения эффективности реализации билингвальной языковой политики в регионах РФ.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальное образования, Республика Татарстан (РТ), русский язык, татарский язык, английский язык.

Для цитирования: Поморцева Н.П., Авдеева В.В. Проблема реализации концепции билингвального образования в Республике Татарстан // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 67–75. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-67-75>

Research Article

IMPLEMENTING THE PRINCIPLES OF BILINGUAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

Nadezhda P. Pomortseva, Candidate of Pedagogic Sciences, Kazan Federal University, Kazan, Tatarstan autonomy, Russia, nadpom@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7496-8204>

Valeria V. Avdeeva, Kazan Federal University, Kazan, Tatarstan autonomy, Russia, shirokova_valeriia@mail.ru

Abstract. The relevance of the research topic is determined by the necessity and complexity of implementing the principles of bilingual education in certain regions of the Russian Federation. At the present stage of development, the Russian Federation adheres to the principles of multiculturalism, multilingualism, multi-ethnicity, respect for national and cultural identity. In this regard, the experience gained by the Republic of Tatarstan in the implementation of a bilingual language policy is important. The wide coverage of the audience of different age of participants in the bilingual education programme, the variety of forms and methods of its implementation provide the authors with significant material for rendering the issue and making recommendations within the framework of the research problem. In the course of the work, the authors clarified the concept – the authors analysed the definition of the concept of “bilingualism”; summarised the best practices of the Republic of Tatarstan in the implementation of the language policy in various educational institutions of the Republic and in the field of out-of-school work. They classified the forms and methods of implementing this policy through social networks within the framework of the concept of bilingual youth policy of the Republic of Tatarstan. The research materials are of interest towards specialists on this issue, and can be widely used to improve the effectiveness of the implementation of bilingual language policy in the regions of the Russian Federation and worldwide.

Keywords: bilingualism, bilingual education, Republic of Tatarstan, Russian language, Tatar language, English language.

For citation: Pomortseva N.P., Avdeeva V.V. Implementing the principles of bilingual education in the Republic of Tatarstan. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 67–75. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-67-75>

Глобализация и активное внедрение английского языка в качестве языка международного общения, определившие языковую политику большинства современных государств мира, стали причиной исчезновения языков малых (и даже средних) народов. Одной из социальных проблем современного общества является угроза исчезновения порядка 90 % национальных языков.

В этом вопросе правительство Российской Федерации разделяет принципы, сформулированные Советом Европы, а именно поддерживает развитие поликультурности, полилингвизма, многонациональности в РФ; способствует обучению национальным языкам наряду с русским и английским; поддерживает развитие и взаимодействие национальных языков и культур. В свою очередь, Республика Татарстан, на территории которой проживают представители более 115 национальностей, имеет богатый опыт билингвальной языковой политики, который можно разделить на несколько этапов:

1. В 1992 году татарский язык приобрел правовой статус государственного языка Татарстана наравне с русским языком. Это было продекларировано в Конституции Республики Татарстан и Законе «О языках народов Республики Татарстан». Согласно закону, изучение татарского языка стало обязательным для всех обучающихся вне зависимости от их национальной принадлежности.

2. В 2000-х гг. государственный статус татарского языка укрепился, благодаря чему увеличился объем часов обучения татарскому языку в школах. Национальная образовательная система получила активную поддержку на уровне региона.

3. В первой половине 2010-х гг. изменились федеральные государственные стандарты начального общего и среднего общего образования. Был введен Единый государственный экзамен на русском языке и обязательная государственная итоговая аттестация по татарскому языку в 9-м классе. Стоит отметить, что данное решение стало поводом для обширной дискуссии в обществе между сторонниками сохранения русского языка и сторонниками развития татарского языка.

4. В 2017 году президент РФ Владимир Владимирович Путин выступил на заседании Совета по межнациональным отношениям, обобщив и уточнив пути развития языковой политики государства. Тогда В.В. Путин подчеркнул необходимость укрепления нации путем сохранения ее многоязычия и поликультурности, однако осудил принудительность обучения национальным языкам и подчеркнул не-

допустимость уменьшения объема часов обучения русскому языку и литературе, так как русский язык остается основным средством межнационального общения в РФ [Заседание].

Данные документы определили направления и вехи развития языковой политики в Республике Татарстан.

Анализ материала по проблеме исследования

1. Понятие «билингвизм» и «билингвальное образование»

Важно отметить, что в лингвистике нет однозначного, общепринятого толкования термина «билингвизм», неизменно вызывающего научную дискуссию по ряду проблемных вопросов: на каком этапе «начинается» билингвизм; владеет ли билингв обоими языками в совершенстве или для него достаточно умения адекватно воспринимать информацию и излагать мысли на обоих языках; умеет ли билингв оперировать одновременно рецептивными и продуктивными механизмами на обоих языках; какие компоненты (лексика, грамматика, фонетика) должны учитываться при определении билингвизма [Верещагин].

Можно утверждать, что мнения ученых по данным вопросам достаточно «полярны». Американский лингвист Л. Блумфильд придерживается точки зрения, что билингвом является тот человек, который одинаково владеет обоими языками, причем в совершенстве. Он утверждает, что билингвизм возникает тогда, когда человек в совершенстве усваивает иностранный язык, без утраты родного языка [Блумфильд: 70]. Аналогичная точка зрения и у российского исследователя В.А. Аврорина, утверждающего, что билингвизм начинается тогда, когда степень знания второго языка достигает степени знания первого языка [Аврорин: 51].

Однако данную точку зрения можно также считать спорной. Так, например, Л. Блумфильд использует понятие «в совершенстве», не давая ему определения, а многие ученые считают, что владеть языком в совершенстве в принципе невозможно. Отсюда и вытекает одна из главных проблем: что значит владеть языком в совершенстве (по каким критериям это оценивается). По мнению других ученых, овладение в совершенстве любым языком (даже первым) в принципе невозможно. Они утверждают, что понятие билингвизма достаточно определить как умение оперировать языком на минимальном уровне, то есть на уровне незначительного знания языка. Так, Дж. Макнамара утверждает, что человека можно считать билингвом в случае, если он обладает хотя бы минимальными навыками одной из четырех модальностей: говорение,

аудирование, письмо или чтение [Маснагара: 82.]. Сходная точка зрения у отечественного лингвиста Р.К. Миньяр-Белоручева, утверждающего, что «билингвизм определяется как способность человека использовать в общении два языка». Он отмечает, что билингвизм может быть естественным, если человек рос в двуязычной среде, и искусственным, при условии, что изучение второго языка шло не параллельно с освоением первого [Миньяр-Белоручев: 15].

Стоит обратить внимание на мнение исследователя А.А. Залевской, которая утверждает, что знание языка и владение языком – это не равные понятия. То есть можно знать грамматику или лексику языка, но не обязательно уметь пользоваться ею. В то же время можно успешно осуществлять речевую деятельность (владеть языком), при этом имея более низкие показатели в области грамматики или лексики [Залевская: 848].

Очевидно, что в противоположной точке зрения тоже есть значительные недочеты. Возникает вопрос, можно ли считать билингвом человека, который не владеет в свободной степени рецептивными и продуктивными механизмами второго языка. Ведь в случае, если индивид не в состоянии осуществлять полноценную коммуникацию без использования дополнительных средств (например, словарей или онлайн-переводчиков), его едва ли можно назвать билингвом, равно как и человека, начавшего самостоятельно изучать иностранный язык. Прокомментируем утверждение Р.К. Миньяр-Белоручева о том, что билингвизм определяется как способность человека использовать в общении два языка. Допустим, человек изучает английский язык самостоятельно, применяя неаутентичные учебные пособия. В таком случае он не видит и не слышит аутентичное использование языка, его произношение также не соответствует аутентичному. По определению Р.К. Миньяр-Белоручева, этот человек является билингвом, ведь он может использовать английский язык в общении, к примеру, поддержать диалог на какую-либо тему. Но данное определение едва ли можно назвать конкретным и всеобъемлющим.

Авторы предлагают обратить внимание на определение У. Вайнрайха: «Практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, ее осуществляющих, двуязычными» [Вайнрайх: 180]. Как мы видим, У. Вайнрайх не уточнил, в какой степени билингв владеет первым или вторым языком, но указал на возможность «попеременного пользования двумя языками», что само по себе подразумевает хороший уровень владения обоими языками. Это определение также несовершенно ввиду неточностей в терминологии, так как не совсем очевидно, что значит «попеременное пользование», но мы наблюдаем сдвиг от психологи-

ческого критерия (подразумевающего индивидуальный характер умения) к социологическому.

Стоит отметить, что «первый язык» не всегда «родной язык», а «второй язык» не всегда «иностранный язык». Исследователь Е.М. Верещагин, рассматривая явление билингвизма в рамках сразу двух критериев, психологического и социологического, для уточнения вводит понятия «первичная языковая система» и «вторичная языковая система». Ученый утверждает, что в случае, когда индивид во всех ситуациях общения использует только первичную языковую систему, он является монолингвом. Если же в разных ситуациях общения индивиду свойственно использование и первичной, и вторичной языковых систем, то он может считаться билингвом [Верещагин: 140.]. Определения Е.М. Верещагина кажутся нам наиболее соответствующими, ибо исследователь не допускает использования неточных понятий или понятий со слишком широкими трактовками.

Таким образом, стоит отметить, что, во-первых, на разных этапах развития лингвистики билингвизм рассматривался с разных точек зрения, из-за чего до сих пор нет единого, общепринятого определения. Во-вторых, во всех имеющихся вариантах определения есть и достоинства, и недостатки, что необходимо учитывать при совершенствовании лингвистической терминологии. В-третьих, особенного внимания заслуживает определение Е.М. Верещагина, так как оно создано на основе синтеза психологического и социологического критериев. Так, билингвизм – сложный феномен для современной лингвистической науки, требующий дальнейшего изучения некоторых вопросов.

Согласно А.Г. Ширину, «билингвальное обучение» – это взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся в процессе изучения предметов средствами родного и иностранного языков, в результате которой происходит синтез определенных компетенций, которые обеспечивают высокий уровень владения иностранным языком и хорошее освоение содержания предмета» [Ширин: 18.]. В билингвальной среде система образования способствует тому, чтобы у обучающегося были сформированы ценностно-смысловые и общезначимые установки и ориентиры, а также помогает в формировании и развитии самостоятельности и ответственности. Если образовательная среда основывается на идеях двуязычия, то она подразумевает атмосферу открытости, насыщенности и аполитичности, а также принципы многокультурности.

Принцип многокультурности предполагает взаимодействие национального и общечеловеческого, диалог культур, объединение антропopsихологических знаний, уважение к личности.

Принцип атмосферы насыщенности предполагает разнообразие материала, его наглядность и кон-

кретность, преподнесение материала в упрощенной форме, отработку материала всевозможными способами, использование различных методов и приемов.

Принцип атмосферы открытости предполагает, что будет создана комфортная психологическая атмосфера, где учащийся будет иметь возможность развивать свои творческие способности, приобретать навыки, необходимые не только на учебе, но и в жизни, а также свободное развитие индивидуальности.

Принцип атмосферы аполитичности предполагает спокойное и свободное получение многокультурного образования. Данный принцип основывается на идее «благодетельного синтеза» (Н.К. Рерих), которая подразумевает активное, продуктивное сотрудничество людей разных культур и народов. Таким образом не только формируется коммуникативная компетенция учащегося, но и происходит активное становление познавательной и ценностно-смысловой компетенций [Хабарова: 841].

Если педагоги придерживаются всех этих принципов в билингвальном обучении, то такое образование можно назвать действительно качественным. Для обеспечения высокого уровня качества образования необходимо своевременное обеспечение участников учебного процесса научными и учебными продуктами, использование новейших информационных ресурсов, внедрение компьютерных технологий в учебный процесс, обеспечение постоянного профессионального роста педагогов.

2. Историко-ретроспективный анализ развития идей билингвизма на территории РТ

Исторически сложилось, что в течение всего времени жители территории современной Республики Татарстан владели более чем одним языком. Это неудивительно, так как на территории республики проживало около 30 различных национальностей. Шакирды (учащиеся) татарских медресе с начала открытия медресе изучали арабский, персидский и турецкий языки, эти знания были необходимы для общения между тюркскими народами. В конце XVIII – начале XIX веков татарский начал преподаваться в русских учебных заведениях. Связано это было с высоким уровнем развития науки в странах Центральной Азии. Именно поэтому многие татарские просветители, такие как Шигабутдин Марджани и Хусаин Фаизханов, получили образование в образовательных центрах Бухары и Самарканда. Система чувашского образования строилась на изучении чувашского и русского, а также немецкого языков в прогимназиях (иными словами, в начальной школе). Начало института билингвального образования как системы тесно связано с именем Николая Ивановича Ильминского (1822–1891), русского педагога-миссионера, основателя концепции инородного образования. Одной из целей такого образования

являлось разрешение на обучение в школах на родных языках. Благодаря просветительской деятельности Ильминского, на территории Татарстана начала свою деятельность частная школа для крещеных татар (1863), появились чувашские и удмуртские школы, в которых процесс обучения проходил на двух языках [Горбачова 2019].

История татарских билингвальных школ связана с именем Каюма Насыри (1825–1902). В 1890 году К. Насыри, несмотря на неодобрение со стороны представителей традиционного татарского образования, основывает первую светскую татарскую школу, в которой обучает школьников русскому языку.

Несмотря на исторические события XX века, в результате которых изучение родных языков в школах было приостановлено, билингвальное образование в школах Татарстана официально возобновилось вместе с законом «Об изучении родного языка» в Конституции в 1992 году.

3. Формы и методы реализации концепции билингвального образования в РТ

До недавнего момента развитие русского и татарского языков активно поддерживалось двумя государственными программами: «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2022 годы» [Сохранение] и «Реализация государственной национальной политики в Республике Татарстан на 2014–2020 годы» [Реализация]. Важными составляющими содержания данных программ являлись: подготовка высококвалифицированных специалистов по русскому и татарскому языкам и литературе; увеличение набора магистров и аспирантов по направлениям русского и татарского языков и литературы на целевой основе; учреждение стипендий для ученых, занимающихся вопросами татарской филологии; организация конкурсов научно-исследовательских работ по филологии, международных конференций, всероссийских олимпиад и т. п.

В рамках эмпирического анализа программы «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2015–2022 годы» было выявлено, что за этот период в РТ было осуществлено несколько новых и, на наш взгляд, довольно успешных проектов, в том числе связанных с деятельностью ученых Казанского федерального университета. Среди них:

– разработка веб-сайта «Лингвистическая скорая помощь», где все лингвистические услуги оказываются профессорско-преподавательским составом КФУ. При этом перевод с русского языка на татарский язык и наоборот финансово поддерживается государственной программой, а лингвистическая консультация оказывается бесплатно;

– создание Центра языковой сертификации по татарскому языку на базе Института филологии и межкультурной коммуникации КФУ. Благодаря данному проекту КФУ было одобрено членство ALTE (Ассоциация языковых тестологов в Европе). Центром языковой сертификации были созданы курсы повышения квалификации по программам тестологии с привлечением таких специалистов в данной предметной области, как Е.Н. Соловова и В.Н. Симкин;

– создание общедоступных мультимедийных приложений: «Татарская клавиатура» и «Англо-русско-татарский словарь терминов по информатике»;

– составление электронной картотеки топонимов Республики Татарстан, позволяющей, воспользовавшись поисковой программой или каталогом, найти названия географических объектов республики сразу на двух языках;

– организация и проведение ежегодной (с 2016 года) Международной олимпиады по татарскому языку. Примечательно, что олимпиада обрела известность не только на территории России. Так, например, обладателем гран-при в 2019 году стал Чихиро Тагучи – японец, проживающий в Великобритании;

– значителен прирост процента теле- и радиопрограмм, осуществляющих вещание на татарском языке. В процентном соотношении 73 % программ местного телевидения стало осуществляться на русском языке и 25 % – на татарском;

Таким образом, в рамках данной программы было осуществлено множество проектов, и все они сыграли роль в развитии билингвальной политики Республики Татарстан.

3.1. Реализация концепции билингвального образования в общеобразовательных учреждениях РТ

Необходимо отметить, что на территории Татарстана действуют школы с двусторонним этническим профилем: к примеру, татаро-чувашская школа в Апастовском районе, а также школа в деревне Азбаба Апастовского района. Осуществляют свою деятельность Шурабашская средняя школа Арского района, обучение в которой проводится на марийском и татарском языках, Киртелинская общеобразовательная школа Тетюшского района, в которой обучаются на мордовском (ранее также на чувашском) языке. В деревне Починок-Сутер Кукморского района ведётся обучение на удмуртском и татарском языках. Такая разрозненность в обучении языкам связана с географическим положением Татарстана и границами, смежными с территориями других республик (так, например, деревня Азбаба находится на границе с Чувашией, и по этнографическому составу русские здесь составляют меньшинство).

На сегодняшний день на территории Татарстана активны: 1 школа с изучением иврита, 3 школы с изучением мордовского языка, 19 школ с изучением

марийского языка, 25 школ с изучением удмуртского языка, 94 школы с обучением чувашскому языку, 679 образовательных учреждений, обучение в которых проводится на русском и татарском языках. Стоит отметить, однако, что 826 образовательных школьных учреждений республики работают только с русским языком, что превышает количество школ с этнокультурным элементом в образовании. Развитию национального образования способствуют республиканские премии, такие как премия имени Каюма Насыри (за заслуги в совершенствовании системы национального образования, разработке методических пособий для национальных образовательных учреждений, а также учебных пособий по татарскому языку и литературе) и премия имени Ризаэдина Фахреддина (за заслуги в разработке учебно-методических пособий для образовательных учреждений с обучением на языках народов Российской Федерации), а также республиканские конференции и мастер-классы, посвященные преподаванию родных языков, такие как Всероссийский конкурс мастер-классов учителей родного языка и литературы «Туган тел», межрегиональная научно-практическая конференция «Шәжәрәләр – нәсел агачы», конференция «Изучение родных языков и преподавание на родных языках народов Поволжья в Республики Татарстан: история и современность» и проч. Особо успешными билингвальными школами считаются Татарская гимназия № 2 имени Шигабутдина Марджани при Казанском федеральном университете, гимназия-интернат № 34 Нижнекамского муниципального района (с изучением чувашского языка), гимназия № 93 Советского района г. Казани (с углубленным изучением татарского языка) и другие.

По инициативе первого президента Республики Татарстан Минтимера Шаймиева 1 сентября 2020 года на базе казанской школы № 165 открылась первая в Республике Татарстан полилингвальная школа «Адымнар – путь к знаниям и согласию». На данный момент, по данным сайта edu.tatar.ru, в школе обучается 3 613 учеников и преподают 178 учителей, 107 из числа которых являются учителями билингвальной школы. Школа «Адымнар» – не единственная школа в числе крупного проекта по открытию полилингвальных образовательных учреждений. Согласно проекту, одобренному правительством республики, к концу 2022 года откроется 6 полилингвальных школ: в городах Елабуга, Нижнекамск, Набережные Челны и Альметьевске. Также планируется открытие второй казанской полилингвальной школы.

Система полилингвального обучения реализуется в районах Татарстана не только в рамках проекта «Адымнар», а также, например, в государственном автономном общеобразовательном учреждении «Гуманитарная гимназия-интернат для одаренных де-

тей» села Актаныш и в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Гимназия № 1» п. г. т. Богатые Сабы.

Наравне с начальным школьным образованием развивается сфера дошкольного билингвального и полилингвального образования. Согласно данным на 2021 год, в Татарстане 56 чувашских, 18 удмуртских и 9 марийских дошкольных учреждений, а также 24 полилингвальных детсада, как, например, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка – детский сад № 34 “Золотая рыбка”» в городе Набережные Челны. На 2021/22 учебный год в детском саду функционируют 12 групп, 9 из которых – полилингвальные, 3 – билингвальные. Развитию дошкольных билингвальных образовательных учреждений также способствует республиканский грант «Лучший билингвальный детский сад», победителями которого в 2021 году стали детские сады «Кояшкай» Муслимовского района, «Ручеек» Кукморского района, Арский детский сад № 11 общеразвивающего вида Арского района и прочие.

С появлением и развитием полилингвальных образовательных учреждений возникла необходимость в соответствующем кадровом составе школ и ДОУ. Именно по этой причине в 2018 году Казанский федеральный университет на базе Института филологии и межкультурной коммуникации начал подготовку педагогических кадров для работы в образовательной полилингвальной среде. К 2020 году появились следующие направления подготовки: «Начальное образование и иностранный (английский) язык (в полилингвальной образовательной среде)», «Математика и иностранный (английский) язык (в полилингвальной образовательной среде)», «История и иностранный (английский) язык (в полилингвальной образовательной среде)». Стоит отметить, что профиль «Полилингвальное образование» доступен также на базе Елабужского института Казанского федерального университета.

3.2. *Формы и методы реализации концепции билингвальной политики РТ посредством социальных сетей*

Интерес к изучению родных языков прослеживается при подробном анализе содержания популярных социальных сетей, таких как *ВКонтакте*, *TikTok*, *Instagram** (на данный момент организация, признанная экстремистской на территории Российской Федерации) и *Twitter*. Так, например, при анализе публикаций под хэштегом #татары пользователи находят «ролики», связанные с изучением татарского языка и жизнью в билингвальной среде, в частности:

1. Лингвистические фонетические юморески. Так, в период пандемии в связи с необходимостью предоставлять сертификаты о вакцинации или о перенесен-

ном заболевании в интернете появилась шутка о так называемом «кыяр куте» – фонетической аналогией на QR-код («кыяр куте» – конец огурца (разг. татарский)). Также появилась фраза «*car java*», вводящая в заблуждение специалистов IT-сферы, для которых словосочетание из “*car*” (машина) и «*java*» (язык программирования) кажется бессмысленным (для татар это «кар ява» – «идет снег»).

В сообществе «*Tatar Memes*» также содержится юмористическое пособие о том, как читать татарские фамилии, основанное на фонетических сходствах английских и татарских фонем. К примеру, фамилию Хабибуллин советуют читать как «*Hub in bullying*», фамилию Миннибаев – «*Mini buyer*», фамилию Сабиров как «*Sub ear off*» [Tatar, 2022].

2. Лингвистические грамматические юморески, связанные с тем фактом, что некоторые татары ошибаются в произведении русской речи (например, непонимание разницы в употреблении в структуре вопросительного предложения вопросительных слов «Зачем?» и «Почему?»).

3. Лингвистические переводческие юморески. В качестве примера можно привести подобный диалог:

– Как на татарском будет «вода»?

– «Су».

– А как будет «где»?

– «Кая».

– А как спросить «Где вода?»

– «Су кая?»

Определенный интерес представляет, в частности, перевод известной фразы из текста российского рэпера Джигана «На расслабоне, на чилле...» [Как фраза 2021] в татарское «ял итүдә рәхәтләнәп». В качестве примеров лингвистических переводческих юморесок можно привести публикации из *Instagram**-аккаунта @intatarstanwedont. Концепт данного аккаунта заключается в так называемом «культурно обоснованном» переводе русских фраз на татарский язык. Каждая публикация в аккаунте начинается со слов «В Татарстане мы не говорим...», затем следует комический перевод фразы, употребляемый в реалиях республики, после чего следует фраза «И я думаю, это прекрасно». Например: «В Татарстане мы не говорим “Ironman”, мы говорим “Минтимер”, и я думаю, это прекрасно» (имя первого президента Татарстана при дословном переводе звучит как «Я – железо»). Или: «В Татарстане мы не говорим “гуманная педагогика”, мы говорим “ольлар сүзенә кысылма”, и я думаю, это прекрасно» (где «ольлар сүзенә кысылма» – «не перечь старшим»). Более того, некоторые публикации написаны на английском языке, к примеру: «In Tatarstan we don't say “Playboy”, we say “Elvin Grey”, and I think that is beautiful» (Элвин Грей – известный певец, исполняющий песни на татарском, башкирском и русском языках) [«Есть...»].

4. Лингвистические каламбуры. К этой группе можно отнести шутки о том, что у татар раскрываются «чак-чакры», курс доллара улетит в «тартатары», а также переименования известных сериалов и фильмов в названия, отражающие жизнь в Татарстане: «*Игра в татару*» на основе известного молодёжного корейского сериала «*Игра в кальмара*». Примером также может служить мем с использованием скриншота из фильма «Человек-паук: нет пути домой» режиссера Джона Уоттса, в котором злодей Отто Октавиус встречает своего главного врага фразой: «Привет, Питер». В сообществе «*Tatar memes*» социальной сети *ВКонтакте* лицо злодея заменено изображением известного татарского эстрадного певца Салавата Фатхетдинова, а известная фраза переведена в «*Салам, иркәм*» (дословно – «Привет, дорогой»). Иным примером может служить переименование российского бойца Хабиба Нурмагомедова в «*Табиба*» Нурмагомедова (тат. «*Врач*») [Tatar memes].

5. Лингвокультурологические видеосюжеты, обращенные к культурной составляющей жизни современных татар. Так, например, тренд «*Покажи свою национальность, не называя ее*» пользуется огромной популярностью на платформе *TikTok*. Помимо внешней атрибутики национальности, как, например, изображения национальной кухни, костюмов и изображений президентов, показываются языковые особенности представителей национальности (к примеру, зачастую в видео встречается уже крылатая фраза Минтимера Шаймиева «*Без булдырабыз!*» («Мы сможем!») и грамматическая форма «*Әйдә!*» (рус. *Айда!* – «Идем!»), часто используемая жителями Татарстана даже при разговоре на русском языке).

6. Переводы татарских песен на русский и русских песен на татарский. Примером может служить *Instagram**-аккаунт татарского блогера Данила Шаймуллина (@shaidanil).

7. Мемы о жизни в Татарстане и о татарском языке. Например, в группе *ВКонтакте* «*Tatar memes*». В данном сообществе публикуются юморески на тему истории Татарстана как на татарском, так и на русском языке, высмеивается акцент представителей власти Татарстана, существует целая система мемов, основанная на сюжетах татарского фольклора. Большинство исторических мемов связано с историей царицы Сююмбике, по легенде попросившей царя Ивана Грозного построить семьюрусную башню за 7 дней, а затем спрыгнувшей с вершины этой башни ради спасения своего народа [Tatar memes]. Интересно, что все мемы, связанные с этой легендой, написаны на английском языке.

Таким образом, концепция билингвального образования Республики Татарстан находит свое отражение как в системе культуры и образования, так и в социальных сетях, что показывает успешность

реализации данного концепта. Вовлеченность пользователей социальных сетей в активное употребление родного языка является одним из показателей среднего уровня владения жителями республики двумя и более языками.

Во всем мире стремительно растут темпы глобализации, и это неразрывно связано с интеграционными процессами в сферах культуры и образования. Культура, в которой мы живем, – это культура синтеза, целостного информационного пространства и унификации. В настоящее время наблюдается тесное взаимодействие народов, культур и языков, что необратимо влияет на увеличение числа изучающих международных языки, но в то же время – на снижение количества населения, изучающего и использующего в общении национальные языки.

Эта проблема касается и Республики Татарстан – одной из самых многонациональных территорий России. В Татарстане по сей день проживают представители более 115 национальностей, самыми многочисленными из которых являются: русские, татары, чувашаи, башкиры, марийцы, удмурты и т. д.

В настоящее время Россия, в частности Республика Татарстан, придерживается принципов поликультурности, полилингвизма, многонациональности. Несмотря на исторические события, в результате которых изучение родных языков в школе было приостановлено, в школах Татарстана билингвальное образование было возобновлено в 1992 г., после принятия закона «Об изучении родного языка». На сегодняшний день на территории республики активно 821 образовательное учреждение с этнокультурным элементом; из них в 679 школах обучение проводится на русском и татарском языках.

Успешный опыт Республики Татарстан в реализации принципов билингвизма и билингвального образования представляет несомненный интерес для изучения и имеет прогностическое значение для других регионов многонациональной Российской Федерации.

Список литературы

Аврорин В.А. Двужычие и школа // Проблемы изучения двужычия и многоязычия. Москва: Наука, 1972. С. 49–62.

Блумфилд Л. Язык. Москва, 1968. 607 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=38396> (дата обращения: 22.06.2022).

Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования: пер. с англ. Киев, 1979. 264 с. URL: <https://docplayer.com/32170941-U-vaynrayh-yazykovye-kontakty-sostoyanie-i-problem-y-issledovaniya-perevod-s-angliyskogo-yazyka-i-kommentarii-yu-a-zhluktenko-prof-d-ra-filol.html> (дата обращения: 02.06.2022).

Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). Москва; Берлин, 2014. 162 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=252566> (дата обращения: 22.06.2022).

Горбачева О.В. Проблемы развития билингвального образования Республики Татарстан // Вестник экономики, права и социологии. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-sistemy-bilingvalnogo-obrazovaniya-respubliki-tatarstan/viewer> (дата обращения: 20.06.2022).

«Есть живой татарский язык, он очень качественный. Через него можно объединять людей» // Реальное время. 04.10.2020. URL: <https://realnoevremya.ru/articles/189415-intervyu-s-avtorami-proekta-v-tatarstane-my-ne> (дата обращения: 16.06.2022).

Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996. 195 с.

Заседание Совета по межнациональным отношениям от 20 июля 2017 года. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/55109/photos> (дата обращения: 22.06.2022).

Как фраза «На расслабоне, на чиле» проложила Джигану путь в тренды. 11 октября 2021. URL: <https://medialeaks.ru/1110rgg-amv-na-chille/> (дата обращения: 16.06.2022).

Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // Иностранные языки в школе. 1991. № 5. С. 15–16.

О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан: Закон РТ от 08.07.1992 № 1560-XII. URL: https://kitaphane.tatarstan.ru/legal_info/zrt/lang.htm (дата обращения: 22.06.2022).

Реализация государственной национальной политики в Республике Татарстан на 2014–2020 годы: Государственная программа. URL: <https://mincult.tatarstan.ru/gosudarstvennaya-programma-realizatsiya.htm> (дата обращения: 16.06.2022).

Сохранение, изучение и развитие государственных языков республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2022 годы: Государственная программа Республики Татарстан. URL: <https://mon.tatarstan.ru/gosudarstvennaya-programma-respubliki-tatarstan.htm> (дата обращения: 15.06.2022).

Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2007. 56 с.

Хабарова Л.П. Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. С. 846–852.

Маснатара J. How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? Description and

Measurement of Bilingualism, ed. by L. Kelly. Toronto, University of Toronto Press, 1969, pp. 80–97. URL: <https://doi.org/10.3138/9781487589134> (access date: 22.05.2022).

Tatar memes.vk. URL: <https://vk.com/tatmemes> (access date: 20.06.2022).

References

Avrorin V.A. *Dvuyazychiye i shkola* [Bilingualism and school]. *Problemy izucheniya dvuyazychiya i mnogoyazychiya* [Problems of studying bilingualism and multilingualism]. Moscow, 1972, pp. 49–62. (In Russ.)

Blumfeld L. *Yazyk* [Language]. Moscow, 1968, p. 607. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=38396> (access date: 22.06.2022). (In Russ.)

Vaynraykh U. *Yazykovyye kontakty. Sostoyaniye i problemy issledovaniya* [Language contacts. Status and research problems], trans. from English. Kiyev, 1979. 264 p. URL: <https://docplayer.com/32170941-U-vaynrayh-yazykovyye-kontakty-sostoyanie-i-problem-y-issledovaniya-perevod-s-angliyskogo-yazyka-i-kommentarii-yu-a-zhluktenko-prof-d-ra-filol.html> (access date: 12.06.2022). (In Russ.)

Vereshchagin Ye.M. *Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma)* [Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism)]. Moscow, Berlin, 2014, p. 162. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=252566> (access date: 22.06.2022). (In Russ.)

Gorbacheva O.V. *Problemy razvitiya bilingval'nogo obrazovaniya Respubliki Tatarstan* [Problems of development of bilingual education in the Republic of Tatarstan]. *Vestnik, ekonomiki, prava i sotsiologii* [Bulletin of Economics, Law and Sociology], 2019, № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-sistemy-bilingvalnogo-obrazovaniya-respubliki-tatarstan/viewer>. (In Russ.)

“Yest' zhivoy tatarskiy yazyk, on ochen' kachestvennyy. Cherez nego mozno ob'yedinyat' lyudey” [“There is a living Tatar language, it is very high quality. It is possible to unite people through it”]. *Real'noye vremya 04.10.2020* [Realnoe Vremya]. URL: <https://realnoevremya.ru/articles/189415-intervyu-s-avtorami-proekta-v-tatarstane-my-ne> (access date: 16.06.2022). (In Russ.)

Zalovskaya A.A. *Voprosy teorii ovladeniya vtorym yazykom v psikholingvisticheskom aspekte* [Questions of the theory of mastering a second language in a psycholinguistic aspect]. Tver', 1996, 195 p. (In Russ.)

Kak fraza “Na rasslabone, na chile” prolozhila Djiganu put' v trendy, 11 oktyabrya 2021 [How the phrase “Relax, chill” paved the way for Djigan into trends. October 11, 2021]. URL: <https://medialeaks.ru/1110rgg-amv-na-chille/> (access date: 16.06.2022). (In Russ.)

Min'yar-Beloruichev R.K. *Mekhanizm bilingvizma i problema rodnogo yazyka pri obuchenii inostrannomu* [The mechanism of bilingualism and the problem of the native language in teaching a foreign language]. *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], 1991, № 5, pp. 15–16. (In Russ.)

O gosudarstvennykh yazykakh Respubliki Tatarstan i drugikh yazykakh v Respublike Tatarstan: Zakon RT ot 08.07.1992 N 1560-XII [On the state languages of the Republic of Tatarstan and other languages in the Republic of Tatarstan: Law of the Republic of Tatarstan dated 08.07.1992 N 1560-XII]. URL: https://kita-phane.tatarstan.ru/legal_info/zrt/lang.htm (access date: 22.06.2022). (In Russ.)

Realizatsiya gosudarstvennoy natsional'noy politiki v Respublike Tatarstan na 2014-2020 gody: Gosudarstvennaya programma [Implementation of the state national policy in the Republic of Tatarstan for 2014-2020: State program]. URL: <https://mincult.tatarstan.ru/gosudarstvennaya-programma-realizatsiya.htm> (access date: 16.06.2022). (In Russ.)

Sokhraneniye, izucheniye i razvitiye gosudarstvennykh yazykov respubliki Tatarstan i drugikh yazykov v Respublike Tatarstan na 2014-2022 gody: Gosudarstvennaya programma Respubliki Tatarstan [Preservation, study and development of the state languages of the Republic of Tatarstan and other languages in the Republic of Tatarstan for 2014-2022: State program of the

Republic of Tatarstan]. URL: <https://mon.tatarstan.ru/gosudarstvennaya-programma-respubliki-tatarstan.htm> (access date: 15.06.2022). (In Russ.)

Shirin A.G. *Bilingval'noye obrazovaniye v otechestvennoy i zarubezhnoy pedagogike: avtoref. dis. na soisk. uch.step. dok. ped. Nauk* [Bilingual education in domestic and foreign pedagogy: Ph.D. dis. for the competition uch.step. doc. ped. Sciences]. Velikiy Novogorod, 2007, 56 p. (In Russ.)

Khabarova L.P. *Bilingval'noye obrazovaniye v vysshey shkole: zarubezhnyy i otechestvennyy opyt* [Bilingual education in higher education: foreign and domestic experience]. *Izvestiye PGPU im. V.G. Belinskogo* [Proceedings of PGPU im. V.G. Belinsky], 2011, № 24, pp. 846–852. (In Russ.)

Zasedaniye Soveta po mezhnatsional'nyim otnosheniyam ot 20 iyulya 2017 goda [Meeting of the Council for Interethnic Relations on July 20, 2017]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/55109/photos> (access date: 22.06.2022). (In Russ.)

Tatar memes.vk [Tatar memes.vk]. URL: <https://vk.com/tatmemes> (access date: 20.06.2022).

Статья поступила в редакцию 27.09.2022; одобрена после рецензирования 19.10.2022; принята к публикации 19.10.2022.

The article was submitted 27.09.2022; approved after reviewing 19.10.2022; accepted for publication 19.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 76–83. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 76–83.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.5.016:78

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-76-83>

О МОДЕЛИРОВАНИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Кашапова Ляля Мухаметдиновна, доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Республика Башкортостан, Россия, lya220852@yandex.ru

Ни Чжэнь, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Республика Башкортостан, Россия, 735554591@qq.com

Аннотация. Целью исследования стало моделирование педагогического процесса, определяющего оптимизацию формирования вокально-исполнительской культуры младших школьников на уроке музыки в школе. В статье представлена структурно-функциональная модель, выявляющая контекст прочтения музыкального произведения средствами пения. Научная новизна исследования состоит в разработке содержания, определяющего успешность преобразующего воздействия певческой культуры на инициацию потребности творчества у ребёнка на этапе начального общего образования. Модель, в свою очередь, обеспечивает логику выбранных действий за счёт обозначения принципов как доминантных идей продвижения к цели: целостности, диалогичности, вариативности, доступности. В ходе обобщения экспериментальной работы ключевыми параметрами результатов разработанной конструкции в образовательной реальности начальной школы стало пропорциональное соотношение между компонентами, критериями и показателями сформированности у учащихся вокально-исполнительской культуры как синкретичной части общей культуры.

Ключевые слова: образование, модель, моделирование, музыка, вокально-исполнительская культура, музыкальное искусство, вокально-хоровая работа.

Для цитирования: Кашапова Л.М., Ни Чжэнь О моделировании процесса формирования вокально-исполнительской культуры младших школьников на уроках музыки // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 76–83. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-76-83>

Research Article

ABOUT MODELLING THE PROCESS OF FORMATION OF VOCAL AND PERFORMING CULTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN MUSIC LESSONS

Lyalya M. Kashapova, Doctor of Pedagogic Sciences, Aknulla Bashkir State Pedagogic University, Ufa, Bashkortostan autonomy, Russia, lya220852@yandex.ru

Ni Zhen, Aknulla Bashkir State Pedagogic University, Ufa, Bashkortostan autonomy, Russia, 735554591@qq.com

Annotation. The aim of the study was to model the pedagogic process that determines the optimisation of the formation of vocal and performing culture of younger schoolchildren in a music lesson at school. The article presents a structural and functional model that determines the context of reading musical culture by means of singing. The scientific novelty of the research consists in the development of the content that determines the success of the transformative impact of singing culture on the initiation of the need for creativity in a child at the stage of primary general education. The model, in turn, provides the logic of the chosen actions by designating the principles as the dominant ideas of moving towards the goal – integrity, dialogicity, variability, accessibility. During the generalisation of the experimental work, the key parameters of the results of the developed design in the educational reality of primary school were the proportional ratio between the components, criteria and indicators of the formation of vocal and performing culture among pupils as a syncretic part of the general culture.

Keywords: education, model, modelling, music, vocal and performing culture, musical art, vocal & choral work.

For citation: Kashapova L.M., Ni Zhen. About modelling the process of formation of vocal and performing culture of younger schoolchildren in Music lessons. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 76–83. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-76-83>

Актуальность проблемы. Сегодняшняя трансформация жизненных устоев побуждает педагогов к поиску оптимальных путей воздействия на личность в самых разных сегментах образования. В этой статье речь пойдет о формировании вокально-исполнительской культуры младших школьников на уроке музыки в смысловом ключе развития их созидательных и познавательных способностей. Наша точка зрения заключается в выделении вверной амплитуды формирования культурных установок средствами певческого искусства: от личного до коллективного пространства.

Цель исследования: разработать и теоретически обосновать структурно-функциональную модель формирования вокально-исполнительской культуры младших школьников на уроках музыки. **Задачи исследования** как поэтапное движение к цели: определить музыкально-педагогические подходы к формированию вокально-исполнительской культуры как становлению ценностных схем младшего школьника в процессе пения на уроке музыки; определить приёмы и методы, способствующие постижению искусства межличностной коммуникации через вокально-хоровую деятельность на уроках музыки; выявить продуктивные формы музыкально-педагогической работы, определяющие процесс формирования вокально-исполнительской культуры младших школьников на уроке музыки как развитие навыков и умений самоанализа и самосовершенствования.

Основные методы исследования. *Теоретические методы:* сравнительный анализ литературы и базовых понятий исследования, моделирование, прогнозирование. *Эмпирические методы:* сбор и накопление данных (наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование, анализ музыкальной деятельности, опыта работы учителей музыки и др.).

Методы формирования социально значимых качеств личности на уроке музыки: словесные (объяснение, беседа), демонстрационные (певческий показ), иллюстративные (практические упражнения, исполнение песенного репертуара), наблюдение за музыкой (Б.В. Асафьев), сходства и различия (Д.Б. Кабалевский); эвристические: творческие (импровизация, вариация); повторного восприятия (Д.Б. Кабалевский); специальные – фонетический (Д.Е. Огороднов, В.В. Емельянов), музыкальной драматургии (Д.Б. Кабалевский), пластического интонирования (З. Кодай, К. Орф, Д.Е. Огороднов). Учитывая многоканальность восприятия информации человеком, мы классифицируем применяемые методы в модели как аудиальные, визуальные, кинестетические, полимодальные.

Теоретическую базу исследования составили: работы учёных в области воздействия искусства на младшего школьника: Н.С. Лейтос, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина; дидактико-методоло-

гические аспекты выстраивания процесса: Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Н.А. Козырев, О.А. Козырева, И.Т. Фролов, Т.В. Минькович, В. Окунь; культурологическое обоснование процесса: А.Г. Асмолов, В.Л. Бенин, Л.С. Выготский, Т.Г. Черниговская; обоснование содержания музыкального образования на этапе начальной школы: Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин, Л.В. Школяр; организации процесса формирования вокально-исполнительской культуры на уроках музыки: Л.Л. Алексеева, И.М. Красильников.

Предполагаемая практическая значимость исследования: выявлены для апробирования организационно-педагогические условия, способные определить успешность формирования вокально-исполнительской культуры младшего школьника на уроке музыки. Сконструирована и теоретически обоснована структурно-функциональная модель, способная, по мнению авторов, определить оптимальное использование преобразующего и созидательного потенциала певческого искусства в условиях массовой школы на этапе общего начального образования. Апробация модели планируется на базе школы искусств Шиндлера г. Цзинань провинции Шаньдун (КНР) МБОУ «Гимназия № 39» г. Уфы Республики Башкортостан (Россия).

Выстраивание структурно-функциональной модели формирования вокально-исполнительской культуры младших школьников на уроке музыки

В фокусе проводимого исследования определился диапазон ценностных представлений и смысловая тональность поступков младшего школьника в процессе постижения искусства. При этом возникла необходимость моделирования музыкально-педагогического процесса, с ориентацией на представление вопроса как «способа замены реального объекта (процесса) другим способом или средством, сохраняющих реальность оригинала, позволяющих выделить и исследовать только те объекты и связи между ними, которые нас интересуют» [Подласый: 57]; «создания мыслительных или материальных конструкций предмета, явления, системы, позволяющих адекватно отразить и изучить их, получив новую информацию в новых условиях...» [Зицер: 50]. Поэтому изложение авторской позиции коснётся выстраивания структурно-функциональной модели формирования вокально-исполнительской культуры на уроках музыки.

При определении понятия «модель» мы оперировали: выводами о том, что она есть абстракция особого рода, где отношение частей объекта закреплены в визульно воспринимаемых символах и изображениях как некой идеализированной форме [Давыдов: 111–112]; позицией о процессе моделирования как конструирования аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы» [Фролов: 39]; представ-

лением о модели, инициирующей получение новой информации об изучаемом педагогическом явлении [Минькович: 35; 205]. Благодаря этим заключениям наша модель стала продуманной комбинацией компонентов системы, где структура предполагает динамическое движение: от частного к общему, от личного к коллективному, от технического к художественно-образному. Объективность её логики можно подтвердить при апробировании в образовательном пространстве. Поэтому практико-ориентированность разрабатываемой конструкции была обозначена изначально. Здесь трактовка моделирования подразумевала точку зрения, созвучную с Н.А. Козыревым и О.А. Козыревой касательно образования, способного пролонгировать возможность социализации как «образование через всю жизнь» [Козырев, Козырева]. Иными словами, модель не должна замкнуть круг познания искусства на этапе начального общего образования. Исходя из сказанного, в модели определено наличие четырёх взаимосвязанных блоков: *концептуально-целевого, организационно-содержательного, процессуально-деятельностного и рефлексивно-технологического*.

Концептуально-целевой блок включил в себя социальный заказ общества; цель, методологические подходы, принципы, методы и функции организации музыкально-образовательного процесса. Так, нам необходимо было вычленив методологические подходы, которые, по мнению А.П. Тряпицкой и С.А. Писаревой, должны фиксировать исследовательскую установку и отражаться в мировоззренческой, концептуальной, технологической составляющих исследования» [Тряпицына, Писарев]. Полагаем, что их адекватный выбор обусловит расстановку смысловых акцентов внутри модели и позволит обеспечить реалистичность итога структурирования процесса формирования вокально-хоровых навыков школьников как на уроке музыки, так и за его пределами. Ключ к решению проблемы в нашем случае может находиться в выборе системно-деятельностного и культурологического подходов, способных стать истоками выстраивания мысли исследования, определяющей контекст результата.

Так, В.Л. Бенин позиционирует культурологический подход как методологическое основание научного исследования, предполагающего рассмотрение изучаемой проблемы через призму культуры как механизма, имеющего определённую структуру и все характеристики системы [Бенин]. Наш выбор двух методологических подходов обоснован целостностью, определяющей вокально-исполнительскую культуру как значимый элемент общей культуры, отражающей принципы жизнедеятельности личности уже на этапе начального общего образования. Более того, методология подходов определяет системность исследования.

Для музыкального искусства это условие особенно важно при обеспечении потребности рассмотрения как «упорядоченной части элементов и связей между ними, представляющих собой определённое единство и служащих одной цели...» [Оконь: 66]. Подчёркнём, что в качестве ключевых её характеристик, ориентируясь на точку зрения А.Г. Асмолова, мы взяли: целостность – сумму образующих её частей и невыводимость из неё какой-либо части; структурность – упорядоченность связей и отношений элементов системы, определяющих её поведение в целом» [Асмолов: 77]. Мы уже писали о накоплении чувственного опыта и значимости его перехода в навыки коммуникации и эмоционального интеллекта в процессе организации вокально-хоровой деятельности учащихся. Однако подчёркнём, что Л.С. Выготский красной нитью проводит мысль о значимости организации творческой деятельности, основанной на комбинирующей особенности нашего мозга, называемой воображением и фантазией, что особо актуально для младшего школьного возраста [Выготский: 237]. При этом Н.С. Лейтос характеристиками этого возрастного периода считает «остроту и подвижность восприятия, наличие необходимых предпосылок словесного мышления, направленность умственной активности на внутреннее принятие чего-либо» [Лейтос: 29].

Заметим, Н.Ф. Талызина отмечает, что «все высшие психические функции происходят из коллективных форм деятельности... совместная деятельность – необходимый этап становления индивидуальной деятельности» [Талызина: 45]. Далее обеспечивается логика выбранных действий за счёт обозначения принципов как доминантных идей продвижения к цели: целостности, диалогичности, вариативности, доступности. Между тем мы ориентировались на определение системы принципов как концепции деятельности [Борытко: 99], их ориентации для конструирования и реализации обучения [Бордовская: 219].

Данный факт актуализирует осознанность выбора: *принцип целостности* (в основу положен общий подход к созданию культуротворческой среды на уроке музыки, вписывающийся в образовательное пространство школы); *принцип вариативности* (обеспечивает многоаспектное исследование возможностей культуротворческой преобразующей среды на уроке с последующим прогнозированием развития личности); *принцип здоровьесбережения* (подразумевает природосообразность (учёт возрастных и индивидуальных особенностей) и культуросообразность (учёт преобразующего потенциала, заложенного двойственностью пения: телесном и духовном), определяющих развитие нравственных основ и сохранность здоровья младшего школьника).

Следующим шагом в модели стал выбор функциональной основы как свойства выстраиваемого процесса: *мотивационная функция* формирования потребностей и смыслов, ценностей и отношений, степень познания и преобразования внутренних мотивов на основе приобретения позитивного эмоционального опыта; *личностно ориентирующая функция* преобразований в сознании личности через выстраивание конструкторов деятельности на основе структурно-смысловых и содержательно-практических схем; *адаптирующая функция здоровьесбережения* личности в проекции урока музыки в начальной школе.

Организационно-содержательный блок. Своим эпиграфом к этому блоку стали слова известного нейролингвиста Т.В. Черниговской: «...Каждого маленького ребенка нужно учить музыке. Потому что это очень тонкая, изысканная настройка нейронной сети... звук – не такой, как этот, этот выше, этот ниже, этот короче, этот длиннее. Это тонкая настройка, которая сыграет тогда, когда ребенок начнет, например, читать и писать» [Черниговская]. Логическое обоснование находим также в точке зрения Л.Л. Алексеевой касательно «нерасчленимых, целостных культурных особенностей во взаимосвязи человеческого, деятельностного, индивидуального... как значимой связи эмоционального и интеллектуального начала» [Алексеева: 31].

Данная проекция проблемы познаётся в пении как более активной деятельности для ребёнка, чем слушание музыки. Этот аспект должен взять на себя учебно-методический комплекс «Камертон, или азбука пения на уроке музыки в начальной школе: теория и практика вопроса»: методическое руководство для учителей музыки; «Формирование вокально-исполнительской культуры младшего школьника в условиях современного музыкального образования»; образовательная программа в рамках внеурочной деятельности для учащихся 1–4 классов «Песня, мир вокруг и я»; программа «Вокально-хоровая работа с младшими школьниками на уроках музыки средствами народной песни». Так, методическое руководство для учителей музыки «Формирование вокально-исполнительской культуры младшего школьника в условиях современного музыкального образования» предполагает работу по взаимодополняющим направлениям вокально-хорового исполнительства: постановка дыхания при использовании методик Д.Е. Огородного, В.В. Емельянова; аудиально-визуальная основа постижения музыки, разработанная Т.В. Бырченко, З. Кодаем, П.Ф. Вейсом, Г.В. Струве; музыкально-ритмические движения в процессе пения, ориентация на методику К. Орфа «Шульверк. Музыка для детей»; приёмы вокализации при знакомстве с произведениями как вокальными, так и оркестровыми; овладение 2-голосным пением как возможно-

сти слышать и слушать; расширение мировоззренческих основ через процесс пения народных песен, определяющих потенциальную возможность развития примарной зоны, считывание мелодии через визуальность нотного текста.

Следующей составляющей комплексного обеспечения стала программа внеурочной деятельности по музыке «Мы дружим с песней». Она стала логическим продолжением разработанных рекомендаций и рассчитана на 68 учебных часов. Программа расширяет возможность урока музыки в части практического освоения вокально-исполнительского искусства. Все виды деятельности предусматривают игровые элементы, побуждающие личность к творческому отношению к жизни. Однако ключевая задача обосновывает: воспитание человека в высоком значении этого слова и сохранение психофизического здоровья, нивелирование стрессовых ситуаций и восполнение дефицита движения, скудности эмоциональной сферы современных детей. Завершают логику авторская программа «Вокально-хоровая работа с младшими школьниками на уроках музыки средствами народной песни». Доминантой её содержания выступает одновременно и личный, и коллективный опыт проживания и осознания музыки через эмоции, чувства, образы народной песни. Кроме того, учителям предложены формы проявления музыкальных устремлений: олимпиады, проекты, интеллектуальные игры, фестивали, концерты, творческие вечера и другие. При этом раскрывается возможность для каждого ребёнка разработать индивидуальный музыкальный образовательный маршрут.

Процессуально-деятельностный блок. Данный блок включил в себя методы, формы и средства формирования вокально-исполнительской культуры младших школьников. Здесь шла ориентация на метод как «способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и ученика, направленной на реализацию цели... организующих познавательную и практическую деятельность и обеспечивающих решение задач обучения [Загвязинский, Емельянова: 83]; «направленность на теоретическое и практическое освоение действительности и рассматривает деятельность в развитии, движении, изменении...» [Бабанский: 11], отмечая его выбор педагогом как «интеллектуально-волевой акт принятия решения» [Бабанский: 48]; «систему осознанных последовательных действий, приводящих к результату, предполагающий цель, соответствующую ей деятельность, необходимые средства» [Кулесевиц: 186]. Однако нужно иметь в виду, что метод расчленяется на приёмы, которые не имеют отдельной задачи, а подчинены ключевой задаче, определяя стиль взаимоотношений между субъектами [Бордовская: 320–321]. Соответственно, метод – не только способ и путь к цели, но и вспомогательная платформа для опре-

деления подходов к осуществлению. При их отборе вслед за И.М. Красильниковым мы ориентировались на специфику музыкального искусства [Красильников] и структурирование вокально-исполнительской хоровой работы на уроке музыки, предложенного Д.Б. Кабалева [Кабалевский: 56]. Роль выбора методов метафорически точно выразила В.С. Безрукова, сравнив их с инструментами хирурга [Безрукова: 31]. Мы полагаем, что точки пересечения определённых методов позволяют «перекинуть мостики» в новые проекции изучаемого явления.

Процессуально-технологический блок. Представлен компонентами и соответствующими им критериально-уровневыми характеристиками сформированности вокально-исполнительской культуры младшего школьника. Так, мы определили компоненты: *художественно-технический* (постижение основ вокального искусства), *эмоционально-волевой* (постижение искусства выстраивания основ межличностной коммуникации), *мотивационно-рефлексивный* (постижение основ самоанализа с последующим развитием умений самосовершенствования). При этом встала необходимость выбора критериев, что потребовало определения значения терминов «критерий» и «показатель». Мы убедились, что первое трактуется как суждение, признак, на основе которого осуществляется оценка; критерий результативности – показатели, по которым проводится оценка результата; показатели – наблюдаемые и поддающиеся фиксации результаты деятельности [Сиденко: 182]. Таким образом, критерий есть и признак, и мера, с помощью которого мы будем оценивать качественные изменения организованного процесса. В этом смысле мы обратились к пониманию данного феномена в трудах И.П. Подласова, А.С. Сиденко. Поэтому можем констатировать, что критерии должны отражать динамику измеряемого качества. Обращаясь к семантике понятия «организационно-педагогические условия», полагаем, что оно состоит из двух смысловых единиц – «организационные условия» и «педагогические условия», – максимально расставляя при этом смысловые акценты. Так, «организационные условия» предусматривают формирование образовательной пространственной среды, при этом «педагогические условия выступают гарантом процессуальной стороны, обеспечивая целостность функционирования разработанной модели. Здесь шла ориентация на понимание таких условий, как «характеристики педагогической системы, отражающей совокупность потенциальных возможностей образовательной среды, реализация которых обеспечит эффективное функционирование и развитие педагогической системы» [Володин]. Таким образом, выделено три организационно-педагогических условия для успешного функционирования разработанной модели:

1. *Конструирование этапа вокально-хоровой работы как значимого компонента содержания урока музыки, преобразующего личность.* Это условие предопределяет перестройку содержания музыкального образования в начальной школе в контексте развивающей образовательной среды через взаимодействие всех субъектов на этапе общего начального образования.

2. *Создание ситуации успеха как условия благоприятной социальной среды посредством накопления опыта творческой деятельности с последующей его инициацией в социокультурное пространство.* Проблема создания ситуации успеха в педагогике рассматривалась на протяжении последних десятилетий, определяя выделенный феномен как целенаправленно создаваемые условия, при которых ученик достигает успеха и переживает его и как личностное, и как социально значимое достижение [Андреева: 12]. Мы понимаем его как создание соответствующих условий, когда успех – одновременно и признание результата, и преодоление трудностей задуманного [Ларионова: 203]. Подчеркнём, важны поэтапные действия в создании ситуации успеха: предвосхищение – констатация – обобщение и далее по спирали.

3. *Обеспечение музыкально-творческого общения средствами вокального исполнительства как контекста культурологического образования,* где данный феномен рассматривается нами как межпредметное диалогическое многогранное явление на уровнях: индивидуально-личностном и коллективном. Результатом является обогащение в процессе слияния двух потоков: вокального исполнительства как неделимой сути музыкального искусства и личности младшего школьника.

Полагаем, что в разработанной модели с соответствующими организационно-педагогическими условиями обеспечивается создание творческой образовательной среды средствами вокального исполнительства как механизма формирования социальной успешности учащихся через совместную музыкальную деятельность; использование преобразующего потенциала музыкального искусства на основе преемственности урочной и внеурочной деятельности при развитии творческого потенциала учащихся, определяющего социальную успешность личности; применение интеграции различных авторских методик в музыкальной деятельности учащегося как эффективного средства оптимизации содержания этапа вокально-хоровой работы на уроке музыки, определяющего повышение их мотивации к достижению дальнейшего успеха в социуме.

Планирование опытно-экспериментальной проверки эффективности применения модели в образовательном процессе

Принципиальное значение имеет апробация всех четырёх составляющих блоков структурно-функциональной модели формирования вокально-исполни-

тельской культуры младшего школьника на уроке музыки. В свою очередь, это обусловлено успешной динамикой творческого роста учащихся, что проявилось при её апробации в школе искусств Шиндлера г. Цзинань провинции Шаньдун (КНР). Так, художественно-технический компонент (постижение основ вокального искусства), эмоционально-волевой (постижение искусства выстраивания основ межличностной коммуникации), мотивационно-рефлексивный (постижение основ самоанализа с последующим развитием умений самосовершенствования). Для их характеристики мы использовали показатели, отмечающие черты сформированности компонента: деятельностно-технический критерий (певческая установка) – владение навыками певческого дыхания, пониманием основ фразировки и нюансировки, метрической пульсации музыки, приобретение опыта воспроизведения мелодии, выражения и понимания чувств и эмоций, заложенных в музыке, знание основ музыкальной грамоты; мотивационно-эмоциональный критерий (певческая установка) – умение находить радость в музыке, постигая замысел композиторской музыки, её языка и приобретая стремления к следующей встрече через накопление музыкально-слуховых представлений; средовой критерий (социальная установка) – умение работать в коллективе при исполнении хорового репертуара, слушать других учащихся при одноголосном и двухголосном пении для создания эмоционального образа музыки; проявление личностных качеств в вокально-исполнительской деятельности; эмоционально-волевой (социальная установка) – приобретение социального статуса среди одноклассников, наличие адекватной самооценки, нивелирование конфликтных ситуаций и стремление к выстраиванию межличностных конструктов на основе ценностных представлений о других людях; креативно-целевой критерий (творческая установка) – стремление к творческому самовыражению на основе высокой мотивированности в поставленной цели, начиная как на уроках музыки, так и через проявление её в различных вариациях; мотивационно-рефлексивный критерий (творческая установка) – умение посмотреть на свои успехи с постановкой новой цели творческого общения в пении и не только. В качестве оценки выделенных личностных качеств ученика на основе формирования вокально-исполнительской культуры мы выделили уровни: высокий (творческий), средний (продуктивный), низкий (минимальный).

Возможность реализации модели и соответствующих ей организационно-педагогических условий в образовательной практике школа неоднократно обсуждала на педагогических советах, заседаниях круглых столов с педагогической общественностью, получая положительную оценку для апроба-

ции. Практическая часть проведения эксперимента будет представлена в следующей статье.

Заключение

Подытоживая сказанное, отметим, что моделирование позволило комплексно рассмотреть процесс и определить причинно-следственные связи между поставленной целью, задачами, основополагающими подходами и принципами, а также содержанием, формами и методами, способными обеспечить достижение изначально заданного результата. Считаем, что функционирование модели формирования вокально-исполнительской культуры младших школьников на уроке музыки позволят оптимизировать музыкально-педагогический процесс на этапе начального общего образования на основе создания культуротворческого пространства не только на уроке музыки, но и в школе в целом. Взаимодействующие сегменты певческого искусства: компоненты, принципы, средства обучения и воспитания – направлены на реализацию поставленной цели исследования. Однако, в свою очередь, все эти доводы требуют экспериментального подтверждения, что и будет представлено в последующих публикациях. По мнению Э. Фромма, «человек должен уметь выразить внутренние потребности в коллективном творчестве» [Фромм: 369]. По нашему мнению, в этом и заключается сверхзадача реализации на практике нашей модели.

Список литературы

- Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под общ. ред. М.И. Ройтерштейна. Москва, 2006. 336 с.
- Алексеева Л.Л. Воспитание культуры пения в общеобразовательной школе: (Некоторые вопросы теории и практики): науч.-метод. пособие для учителей музыки и студентов сред. и высш. учеб. заведений. Москва, 2003. 115 с.
- Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 26 с.
- Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развитие человека. 5-е изд., стер. Москва, 2019. 448 с.
- Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва, 1985. 208 с.
- Бенин В.Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskiy-podhod-kak-suschnost-metodologii-gumanisticheskoy-pedagogiki/viewer> (дата обращения: 12.07.2021).
- Безрукова В.С. Педагогика: учеб. пособие. Ростов н/Д, 2013. 381 с.

Бордовская Н.В. Диалектика педагогических исследований: монография. Москва, 2020. 512 с.

Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход: учебник для студ. и магистрантов пед. вузов: в 2 ч. / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. Волгоград, 2005. Ч. 1. 120 с.

Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. Москва, 2003. 512 с.

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: теоретические и экспериментальные психологические исследования. Москва, 1986. 240 с.

Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Теория обучения и воспитания: учеб. для студ. уч. высш. проф. образования. Москва, 2012. 256 с.

Кабалевский Д.Б. О музыке и музыкальном воспитании: кн. для учителя / сост. И.В. Пигарева. Москва, 2004. 191 с.

Козырев Н.А., Козырева О.А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования // Современная педагогика. 2015. № 8. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791> (дата обращения: 12.07.2021).

Красильников И.М. Принципы и методы реализации воспитательного потенциала музыки в школе // Педагогика. 2020. № 10. С. 60–698.

Кулесевиц Ч. Основы общей дидактики / пер. с польск. О.В. Долженко. Москва, 1986. 269 с.

Ларионова И.А. Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учеником и учащимися // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 198–206.

Лейтос Н.С. Возрастная одарённость школьников / учеб. пособ. для студентов высш. пед. заведений. Москва, 2000. 320 с.

Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия / под рук. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. Москва, 1994. 228 с.

Минькович Т.В. Моделирование как универсальный способ осуществления деятельности // Педагогика. 2013. № 10. С. 34–42.

Огороднов Д.Е. Методика музыкально-певческого воспитания: учеб. пособ. 4-е изд., испр. Санкт-Петербург, 2014. 224 с.

Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с польск. Л.Г. Кошкуневича, Н.Г. Горина. Москва, 1990. 382 с.

Подласый И.П. Педагогика: учеб пособие для прикладного бакалавриата. 3-е изд., доп. и перераб. Москва, 2015. 276 с.

Сиденко А.С. Педагогический эксперимент: от идеи до разработки: учеб.- метод. пособие. 3-е изд., доп. Москва; Ярославль, 2020. 256 с.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. учеб. заведений. 8-е изд. Москва, 2011. 288 с.

Тряпицына А.П., Писарева С.А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. 2014. № 3 (40). С. 4–7.

Фролов И.Т. Гносеологические проблемы моделирования биологических систем. 1961. № 2. С. 39–51.

Фромм Э. Здоровое общество / пер. с англ. С. Карпушиной. Москва, 2019. 448 с.

Школяр Л.В. Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе (в системе развивающего обучения): дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1999. 348 с.

Черниговская Т.В. Что происходит с мозгом, когда мы слушаем музыку: лекция. URL: <https://paperpaper.ru/chto-proishodit-s-mozgom-kogda-my-slusha/> (дата обращения: 12.07.2021).

References

Abdullin E.B., Nikolaeva E.V. *Metodika muzykal'nogo obrazovanija: uchebnik dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Methods of music education: textbook for students. higher. ped. studies. Institutions]: under the general editorship of M.I. Reuterstein. Moscow, 2006, 336 p. (In Russ.)

Alekseeva L.L. *Vospitanie kul'tury penija v obshheobrazovatel'noj shkole: (Nekotorye voprosy teorii i praktiki): Nauch.-metod. posobie dlja uchitelej muzyki i studentov sred, i vyssh. ucheb. zavedenij* [Education of singing culture in secondary school: (Some questions of theory and practice): Scientific method. a manual for music teachers and students of secondary and higher education. studies. institutions]. Moscow, 2003, 115 p. (In Russ.)

Andreeva Yu.V. *Sozdanie situacii uspeha v uchebnoj dejatel'nosti podrostkov: avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Creating a situation of success in the educational activities of adolescents: abstract. diss. Candidate of Pedagogical Sciences]. Yekaterinburg, 2003, 26 p. (In Russ.)

Asmolov A.G. *Psihologija lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitie cheloveka* [Personality psychology: cultural and historical understanding of human development], 5th ed., ster. Moscow, 2019, 448 p. (In Russ.)

Babansky Yu.K. *Metody obuchenija v sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkole* [Methods of teaching in a modern comprehensive school]. Moscow, 1985, 208 p. (In Russ.)

Benin V.L. *Metody obuchenija v sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkole* [Culturological approach as the essence of the methodology of humanistic pedagogy [electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskij-podhod-kak-suschnost-metodologii-gumanisticheskoy-pedagogiki/viewer> (access date: 12.07.2021). (In Russ.)

Bezrukova V.S. *Pedagogika: ucheb posob.* [Pedagogy: textbook]. Rostov n/D, 2013, 381 p. (In Russ.)

Bordovskaya N.V. *Dialektika pedagogicheskikh issledovanij: monografija* [Dialectics of pedagogical research: monograph]. Moscow, 2020, 512 p. (In Russ.)

Borytko N.M. *Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskikh issledovanij: gumanitarno-celostnyj podhod: ucheb. dlja stud. i magistrantov ped. vuzov: v 2 ch.* [Methodology and methods of psychological and pedagogical research: a humanitarian and holistic approach: textbook. for students. and undergraduates of pedagogical universities: in 2 p.]. Volgograd, 2005, vol. 1, 120 p.

Vygotsky L.S. *Psihologija razvitija rebjonka* [Psychology of child development]. Moscow, 2003, 512 p.

Davydov V.V. *Problemy razvivajushhego obucheniya: teoreticheskie i jeksperimental'nye psihologicheskie issledovanija* [Problems of developing learning: theoretical and experimental. psychologist. Research]. Moscow, 1986, 240 p.

Zagvyazinsky V.I., Emelyanova I.N. *Teorija obucheniya i vospitanija: ucheb. dlja stud. uch. vyssh. prof. obrazovanija* [Theory of education and upbringing: studies. for the student. uch. higher. prof. education]. Moscow, 2012, 256 p.

Kabalevsky D.B. *O muzyke i muzykal'nom vospitanii* [About music and musical education]. Moscow, 2004, 191 p.

Kozyrev N.A., Kozyreva O.A. *Pedagogicheskoe modelirovanie kak produkt i metod nauchno-pedagogicheskogo issledovanija* [Pedagogical modeling as a product and method of scientific and pedagogical research]. *Sovremennaja pedagogika* [Modern Pedagogy], 2015, vol. 8. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791> (access date: 12.07.2021).

Krasilnikov I.M. *Principy i metody realizacii vospitatel'nogo potenciala muzyki v shkole* [Principles and methods of implementing the educational potential of music at school]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2020, vol. 10, pp. 60-69.

Kulesevich Ch. *Osnovy obshhej didaktiki* [Fundamentals of general didactics], transl. from Polish by O.V. Dolzhenko. Moscow, 1986, 269 p.

Larionova I.A. *Situacija uspeha v processe razvitija otnoshenij sotrudnichestva mezhdu uchenikom i uchashhimisja* [The situation of success in the development of cooperation relations between a student and students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2014, vol. 9, pp. 198-206.

Leytos N.S. *Vozrastnaja odarjonnost' shkol'nikov* [Age-related giftedness of schoolchildren]: studies. help. for students of higher educational institutions. Moscow, 2000, 320 p.

Leontiev A.N. *Filosofija psihologii: iz nauchnogo nasledija* [Philosophy of psychology: from the scientific heritage]: under the hands of A.A. Leontiev, D.A. Leontiev. Moscow, 1994, 228 p. (In Russ.)

Minkovich T.V. *Modelirovanie kak universal'nyj sposob osushhestvlenija dejatel'nosti* [Modeling as a universal way of carrying out activities]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2013, vol. 10, pp. 34-42. (In Russ.)

Ogorodnov D.E. *Metodika muzykal'no-pevcheskogo vospitanija: ucheb.posob* [Methods of musical and singing education: textbook. manual], 4th ed., ispr. Saint Petersburg, 2014, 224 p. (In Russ.)

Okon V. *Vvedenie v obshhuj didaktiku* [Introduction to general didactics]. Moscow, 1990, 382 p. (In Russ.)

Podlasyi I.P. *Pedagogika: ucheb posob. dlja prikladnogo bakalavriata* [Pedagogy: textbook. for applied bachelor's degree], 3-ed, additional and re-edited. Moscow, 2015, 276 p. (In Russ.)

Sidenko A.S. *Pedagogicheskij jeksperiment: ot idei do razrabotki: ucheb.- metod. posob* [Pedagogical experiment: from idea to development: textbook.-method], 3 ed. and additional. Moscow, Yaroslavl, 2020, 256 p. (In Russ.)

Talyzina N.F. *Pedagogicheskaja psihologija: ucheb. dlja stud. sred. ucheb. zavedenij* [Pedagogical psychology: textbook. for students. Wednesday. studies. Institutions], 8th ed. Moscow, 2011, 288 p. (In Russ.)

Tryapitsyna A.P., Pisareva S.A. *Sovremennye metodologicheskie podhody k issledovaniju pedagogicheskogo obrazovanija* [Modern methodological approaches to the study of pedagogical education]. *Akademicheskij vestnik Instituta pedagogicheskogo obrazovanija i obrazovanija vzroslykh RAO* [Academic Bulletin of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of RAO], vol. 3 (40), 2014, pp. 4-7. (In Russ.)

Frolov I.T. *Gnoseologicheskie problemy modelirovanija biologicheskikh sistem* [Gnoseological problems of modeling biological systems], 1961, vol. 2, pp. 39-51. (In Russ.)

Fromm E. *Zdorovoe obshhestvo* [Healthy Society], transl. from the English by S. Karpushina. Moscow, 2019, 448 p. (In Russ.)

Shkolyar L.V. *Muzykal'noe iskusstvo kak uchebnyj predmet v nachal'noj shkole (v sisteme razvivajushhego obuchenija): dis. d-ra ped. nauk* [Musical art as an academic subject in primary school (in the system of developmental education): Dis. Doctors of Pedagogical Sciences]. Moscow, 1999, 348 p. (In Russ.)

Chernihiv T.V. *Chto proishodit s mozgom, kogda my slushaem muzyku* [What happens to the brain when we listen to music: Lecture. URL: <https://paperpaper.ru/chto-proishodit-s-mozgom-kogda-my-slusha> (access date 12.07.2021). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 09.10.2022; одобрена после рецензирования 19.10.2022; принята к публикации 23.10.2022.

The article was submitted 09.10.2022; approved after reviewing 19.10.2022; accepted for publication 23.10.2022.

ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 84–92. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 84–92.

ISSN 2 073-1426

Научная статья

УДК 159:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-84-92>

ПСИХОЛОГИЯ РЕСУРСНОСТИ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Кашапов Мергалис Мергалимович, доктор психологических наук, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия, smk007@bk.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Сурина Наталья Витальевна, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия, nata.surina.hello@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4093-0926>

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности ресурсности педагогических работников, необходимые для реализации профессиональной деятельности. Для исследования ресурсно-ориентированного мышления проводился сравнительный анализ педагогических (N = 110) и медицинских (N = 106) работников. В качестве критерия для такого разделения послужила принадлежность этих работников к типу социномических профессий. В эмпирическом исследовании сбор данных происходил с помощью методик «Оценка ресурсности мышления» (И.В. Сегафимович, Е.А. Медведева, Н.В. Сурина); «Диагностика субъективного благополучия личности» (Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова); «Пятифакторный опросник осознанности» (Ruth A. Bear, T.G. Smith, J. Hopkins, J. Krietemeyer, L. Toney; адаптация: Н.М. Юмартова, Н.В. Гришина); «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко). В ходе проведенного исследования верифицирована гипотеза, что на формирование ресурсности мышления значимое влияние оказывают особенности образа жизни и организации трудовой деятельности субъекта. Установлено, что существуют различия в особенностях проявления ресурсности мышления у педагогов и медицинских работников. Ресурсность мышления профессионала у представителей профессий социномического типа тесно взаимосвязана со стажем работы, особенностями процесса профессионализации. Особенности образа жизни, разнообразие увлечений, организация досуга, образование мамы и количество хобби в детстве оказывают влияние на развитие ресурсности мышления. Ресурсность мышления рассматривается как профессионально важное качество и раскрывается как одна из ключевых метакогнитивных характеристик, обеспечивающих как профессиональный успех, так и психологическое благополучие. Высокий уровень развития ресурсности мышления благоприятно влияет на уровень субъективного благополучия индивида. Обоснована значимость ресурсности мышления как фактора профилактики эмоционального выгорания.

Ключевые слова: профессионализация, субъект, когнитивный ресурс, ресурсность мышления, социномический тип профессий.

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22–28–00602, <https://rscf.ru/project/22–28–00602/>

Для цитирования: Кашапов М.М., Сурина Н.В. Психология ресурсности мышления педагогических работников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 84–92. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-84-92>

TEACHINGWORKERS' RESOURCE-BASED THINKING PSYCHOLOGY

Mergalyas M. Kashapov, Doctor of Psychological Sciences, DemidovYaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, smk007@bk.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1968-090X>

Natalya V. Surina, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, nata.surina.hello@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4093-0926>

Abstract. The article discusses the psychological features of the resource capacity of teaching worker, necessary for the implementation of professional activities. To study resource-based thinking, a comparative analysis of pedagogic (N = 110) and medical (N = 106) workers was carried out. The criterion for such a division included belonging of these workers to the type of socio-economic professions. In an empirical study, data collection was carried out using the methods of “Thinking resourcefulness assessment” (Irina Serafimovich, Yelena Medvedeva, Natal’ya Surina); “Individual well-being subjective diagnostics” (Rail’ Shamionov, Tat’yana Beskova); “5 Facet Mindfulness Questionnaire” (Ruth A Baer, Gregory T. Smith, Jaclyn Hopkins, Jennifer Krietemeyer, Leslie Toney; adaptation: Nadezhda Yumartova, Nataliya Grishina); “Diagnostics of the level of emotional burnout” (Viktor Boyko). In the course of the study, the hypothesis was verified that the formation of resource-based thinking is significantly influenced by the peculiarities of the lifestyle and organisation of the subject’s work activity. It has been established that there are differences in the peculiarities of the manifestation of resource-based thinking among pedagogues and medical workers. The resource-based of professional thinking among the socio-economic type professions’ representatives is closely interrelated with the work experience, the peculiarities of the professionalisation process. Lifestyle features, a variety of hobbies, leisure organisation features, mum’s education and the number of hobbies in childhood influence the development of resource-based thinking. Resource-based thinking is considered as a professionally important quality and is revealed as one of the key metacognitive characteristics that ensure both professional success and psychological well-being. A high level of development of resource-based thinking positively affects the level of subjective well-being of an individual. The importance of resource-based thinking as a factor in the prevention of emotional burnout is substantiated.

Keywords: professionalisation, subject, cognitive resource, resource-based thinking, socio-economic type of professions.

Acknowledgments. The research was carried out with the support from the Russian Science Foundation (project no. 22-28-00602), <https://rscf.ru/project/22-28-00602/>

For citation: Kashapov M.M., Surina N.V. Teaching workers’ resource-based thinking psychology. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 84–92. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-84-92>

Актуальность темы ресурсности мышления (РМ) педагогических работников обусловлена тем, что процесс профессионализации педагога характеризуется необходимостью непрерывного самосовершенствования, которое неразрывно связано с решением проблемы поиска и реализации ресурсов субъекта педагогической деятельности.

Представителям социономических профессий наряду с владением предметными способностями необходимо обладать высоким уровнем сформированных коммуникативных умений. Поэтому, как утверждает В.А. Толочек, особое значение приобретают поиски условий порождения и использования интрасубъектных ресурсов [Толочек 2021а: 228]. А.С. Кашаповым обосновано, каким образом происходит становление ресурсной устойчивости субъекта перед лицом трудностей и что является источником когнитивных и метакогнитивных ресурсов для развития [Кашапов А.С.: 55]. Следует отметить, что метакогниция означает осведомленность о структурах мыслительных процессов и о том, как направлять и контролировать мышление с помощью знаков [Корнилова].

Понимание событийно-когнитивных компонентов профессионализации субъекта способствует выявлению и учёту психологического механизма, благодаря которому человек проходит через смысловую неопределенность в процессе конструирования новых ресурсов на основе уже имеющихся [Кашапов, Филатова, Кашапов: 353]. Установлено, что по мере профессионализации внутренняя структура РМ претерпевает ряд системных преобразований, в ходе которых роль и вклад отдельных компонентов в общую систему изменяется [Кашапов, Сурина, Кашапов: 24].

Н.В. Суриной расширено и углублено рассмотрение РМ в структуре индивидуальности [Сурина 2020а, 2020б]. В связи с этим имеет определенную ценность разработка методологических основ исследования ресурсных компонентов профессионализации мышления субъекта [Филатова, Кашапов]. Ю.С. Филатовой выявлены интересные закономерности: чем меньше врач приписывает свои успехи и радости себе, тем больше расхождение по шкалам Я-идеальный и Я-реальный, тем более низкая самооценка и завышенные требования к себе, что приводит к снижению личностных ресурсов [Филатова: 303].

Установлено, что конфликтная компетентность является частью когнитивных ресурсных возможностей, целенаправленное развитие которых может служить средством профилактики синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у ординаторов [Савельева, Кашапов, Ильин: 77].

Оценка когнитивных ресурсов на разных уровнях медицинского образования способствовала выявлению влияния стилей мышления, типов мышления и уровня креативности на факторы когнитивной оценки как предикторов развития СЭВ у специалистов и аспирантов [Савельева, Кашапов, Савельева: 160]. На стадии профессионализации врачей «Наставник» (по Е.А. Климову) установлены положительные связи РМ со знаковым, критическим, управленческим типом мышления, практическим стилем мышления, самоподдерживающим юмором, отрицательная связь выявлена между РМ медиков и агрессивным юмором, что свидетельствует о конструктивной роли, которую играет РМ в лечебной деятельности врача [Кашапов: 2021a].

Следует отметить, что, несмотря на большое количество исследований по проблемам актуализации ресурсов в условиях профессионализации субъекта [Кашапов: 2000, 2005, 2020, 2021a; Кашапов, Огородова: 2017; Кашапов, Шаматовна: 2017; Серафимович: 2021; Соловьева: 2010; Толочек: 2021]; Хазова: 2010; Bakker, Demerouti: 2007; Bakker, Xanthopoulou: 2013; Baumeister, Campbell, Krueger, Vohs: 2003; Lorente, Salanova, Martinez, Vera: 2014; Mastenbroek, Jaarsma, Scherpbier, van Beukelen, Demerouti: 2014; Morton, Ezekiel, Heather: 2011; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, Schaufeli: 2009], существует много нерешенных проблем. В частности, по-прежнему, остается открытым вопрос о том, каким образом происходит экспликация внутренних ресурсов педагога.

Организация и методы исследования

Цель работы – исследование психологических особенностей ресурсности мышления педагогических работников.

Методики. Оценка ресурсности мышления (И.В. Серафимович, Е.А. Медведева, Н.В. Сурина); методика диагностики субъективного благополучия личности (Р. Шамионов, Т. Бескова); пятифакторный опросник осознанности (Ruth A. Baer, T.G. Smith, J. Hopkins, J. Krietemeyer, L. Toney; адаптация: Н.М. Юмартова, Н.В. Гришина); диагностика уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко).

Выборка: 110 педагогических и 106 медицинских работников.

Социально-демографические характеристики выборки

Педагоги:

Средний стаж работы по профессии – 10,1 лет, а общий стаж работы – 15,3 лет; у 69 % есть опыт

деятельности в другой сфере; среднее количество мест работы за трудовую практику – 4,7; 38 % работают в государственных учреждениях, 62 % – в частных (коммерческих).

Медики:

Средний стаж работы по профессии – 13,3 лет, а общий стаж работы – 17,3 лет; у 54 % есть опыт деятельности в другой сфере; среднее количество мест работы за трудовую практику – 3,9; 65 % работают в государственных учреждениях, 35 % – в частных (коммерческих).

Проверка статистической значимости различий с помощью U-критерия Манна – Уитни показала, что педагоги и медики статистически достоверно различны по показателям стажа работы по профессии, опыта работы в иной сфере, общему количеству и типу мест работы. Так, педагоги характеризуются меньшим стажем работы по профессии ($U = 4651$; $p < 0,05$), более широко представленным опытом работы в другой сфере ($U = 4937$; $p < 0,05$), большим количеством мест работы за всю трудовую практику ($U = 4811$; $p < 0,05$) и большей долей работников частных структур ($U = 4261$; $p < 0,001$). Следовательно, педагоги несколько менее «профессионализированы» в своей сфере и обладают более широким опытом знакомства с иными сферами деятельности и различными условиями труда. По показателям уровня образования (своего и своих родителей), количеству детей и общего стажа работы значимых различий между педагогами и врачами не обнаружено.

Сравнительный анализ анкетных данных

Педагогические работники:

Большинство имеют активные (67 %) или пассивные (57 %) хобби и увлечения. Треть педагогов (30 %) характеризуются сочетанием активных и пассивных хобби. Среднее количество увлечений – 3,7. В перечне активных увлечений преобладают спортивные увлечения и активный отдых (39 %) и танцы (35 %). Среди пассивных увлечений наиболее часто упоминаются: творческие – музыка, вокал, игра в театре, рисование, сочинительство и т. п. (27 %), рукоделие (в том числе кулинария) (23 %), интеллектуальные увлечения, познание и самопознание – чтение, психология, шахматы, иностранные языки, марафоны по саморазвитию (22 %). Наиболее любимыми жанрами кино выступают комедия (66 %), а также исторические фильмы (47 %) и мелодрамы (44 %). Также достаточно привлекательны приключения (37 %), мультфильмы (36 %), детектив (35 %) и фантастика (30 %). 75 % опрошенных испытывают интерес к документальным фильмам. При этом подавляющее большинство (90 %) интересуются документальными фильмами, позволяющими более глубоко познавать окружающий мир – исторические события, биографии, техника, краеведение, военная история,

наука, политика и т. п. Документальными фильмами, посвященными внутреннему миру человека и скрытой реальности (психология, энергии, здоровье) интересуются только 7 % педагогов. Наиболее предпочитаемым свободным времяпрепровождением является отдых на природе – дача, рыбалка, прогулки (52 %). На втором месте по популярности располагаются интеллектуальные виды деятельности (34 %). На третьем месте – просмотр ТВ и компьютерные игры (26 %), коммуникации и помощь другим людям (25 %), семейная самореализация (22 %), путешествия (22 %), спорт и активный отдых (21 %). Также можно отметить занятия творчеством (15 %) и отдых в тишине, выполнение домашних дел (11 %). При отсутствии необходимости зарабатывать на жизнь наиболее желательными занятиями для педагогов стали бы путешествия (41 %) и профессиональная деятельность (своя или новая) (37 %). Во вторую группу занятий по частоте упоминания вошли: творчество (15 %), благотворительность (12 %), семейная самореализация (11 %) и интеллектуальные виды деятельности (10 %). Удовлетворенность своей профессиональной самореализацией может быть описана как достаточно высокая (7,8 баллов из 10). Познавательная активность педагогов и их стремление к саморазвитию довольно высоки. Так, подавляющее большинство педагогов (77 %) испытывают желание пройти дополнительное обучение по своей специальности. Кроме того, 96 % опрошенных также хотели бы научиться чему-то новому, не связанному напрямую со своей работой.

Проведен сравнительный анализ уровня развития профессиональной ресурсности мышления на выборке педагогов и медицинских работников.

Медицинские работники:

Большая часть имеет пассивные хобби (71 %), половина опрошенных (51 %) имеют активные хобби. Чуть меньше трети (27 %) сочетают активные и пассивные увлечения. Среднее количество имеющихся увлечений – 2,7. В перечне пассивных увлечений доминируют рукоделие (28 %), творчество (27 %), интеллектуальные увлечения, познание и самопознание (22 %). Среди активных хобби преобладают спортивные увлечения и активный отдых (38 %). Относительно различных жанров кино предпочтение отдается преимущественно комедиям (58 %), приключениям и детективам (по 39 %). На втором месте по предпочтениям мелодрамы (35 %), исторические фильмы (32 %) и триллеры (29 %). На третьем месте располагаются фантастика и мультфильмы (по 25 %). У 67 % есть интерес к документальному кино. При этом 90 % предпочитают смотреть документальные фильмы о «внешнем» мире. Фильмы о «внутренних» процессах человека и Вселенной интересны для 14 % медиков. В свободное время наиболее ти-

пичным занятием является отдых на природе (47 %). На втором месте – интеллектуальные виды деятельности (24 %). Третью по распространенности группу составляют такие занятия, как семейная самореализация (17 %), общение и помощь другим (17 %), спорт и активный отдых (15 %). К четвертой группе можно отнести путешествия (11 %), отдых в одиночестве и домашние дела (11 %), просмотр ТВ и игру на компьютере (10 %). При полной свободе выбора наиболее приятным занятием были бы путешествия (47 %). Вторую по популярности группу составили занятия творчеством (24 %) и профессиональная деятельность (своя или новая) (20 %). На третьем месте – интеллектуальные виды деятельности (14 %), а также благотворительность (10 %), семейная самореализация (9 %) и отдых на природе (8 %). Удовлетворенность своей профессиональной самореализацией достаточно высокая (7,9 баллов из 10). Познавательная активность и стремление к самосовершенствованию также ярко выражены: 78 % хотели бы пройти дополнительные курсы по своей специальности и 90 % хотели бы освоить что-то новое.

Результаты анализа эмпирических данных свидетельствуют о том, что педагогические и медицинские работники значимо различны по типу увлечений и их количеству, степени интереса к историческим фильмам и документальным фильмам о биографиях известных личностей, склонности к путешествиям и просмотру ТВ/компьютерным играм на досуге, а также предпочтению духовного совершенствования и профессиональной деятельности как занятий при идеальных условиях. Практически все указанные характеристики более характерны для педагогических работников.

Так, среди педагогов значимо больше тех, кто имеет активные увлечения ($U = 4878$; $p < 0,05$) и значимо меньше тех, кто имеет пассивные увлечения ($U = 5044$; $p < 0,05$). Также у педагогов фиксируется большее количество имеющихся увлечений ($U = 4186$; $p < 0,001$). При этом педагоги достоверно чаще увлекаются танцами ($U = 4478$; $p < 0,001$), путешествиями ($U = 5259$; $p < 0,05$), а значимо меньше – садоводством и рыбалкой ($U = 5441$; $p < 0,05$).

Выявлено, что среди педагогов значимо выше доля тех, кто предпочитает исторические фильмы ($U = 4944$; $p < 0,05$) и документальные биографии ($U = 2562,5$; $p < 0,05$). Число педагогов, предпочитающих в свободное время путешествия ($U = 5218$; $p < 0,05$) и ТВ и компьютерные игры ($U = 4898$; $p < 0,01$), в 2–2,5 раза больше, чем медиков. При условии отсутствия необходимости в заработке на жизнь значимо большая доля педагогов предпочла бы заниматься духовным саморазвитием ($U = 5310$; $p < 0,05$) и какой-либо профессиональной деятельностью ($U = 4812$; $p < 0,01$).

**Значимость вкладов интегральных факторов в ресурсность мышления
у педагогических и медицинских работников (множественная линейная регрессия)**

Интегральные факторы	Стандартизированный коэффициент регрессии β	Уровень значимости p
<i>Эмоционально-креативный компонент: $F = 67,522, p = 0,0000$</i>		
Эмоциональное выгорание	-0,403110	0,000000
Психологическое неблагополучие	-0,314956	0,000000
Осознанность	0,476369	0,000000
<i>Эмоционально-креативный компонент: $F = 4,0943, p = 0,00754$</i>		
Пассивность увлечений	-0,213493	0,001989
<i>Мотивационно-целевой компонент: $F = 46,696, p = 0,0000$</i>		
Эмоциональное выгорание	-0,380327	0,000000
Психологическое неблагополучие	-0,371621	0,000000
Осознанность	0,339300	0,000000
<i>Мотивационно-целевой компонент: $F = 4,3126, p = 0,00566$</i>		
Пассивность увлечений	-0,233150	0,000741
<i>Личностно-ценностный компонент: $F = 56,696, p = 0,0000$</i>		
Эмоциональное выгорание	-0,441302	0,000000
Психологическое неблагополучие	-0,384782	0,000000
Осознанность	0,319922	0,000000
<i>Личностно-ценностный компонент: $F = 4,5002, p = 0,00442$</i>		
Пассивность увлечений	-0,228545	0,000922
<i>Коммуникативный и конструктивно-конфликтный компонент: $F = 60,647, p = 0,0000$</i>		
Эмоциональное выгорание	-0,367199	0,000000
Психологическое неблагополучие	-0,320720	0,000000
Осознанность	0,473448	0,000000
<i>Коммуникативный и конструктивно-конфликтный компонент: $F = 6,7553, p = 0,00023$</i>		
Пассивность увлечений	-0,285852	0,000030
<i>Когнитивно-рефлексивный компонент: $F = 41,572, p = 0,0000$</i>		
Эмоциональное выгорание	-0,324736	0,000000
Психологическое неблагополучие	-0,198242	0,000345
Осознанность	0,475012	0,000000
<i>Когнитивно-рефлексивный компонент: $F = 4,2278, p = 0,00633$</i>		
Разнообразие увлечений	0,150040	0,028683
Пассивность увлечений	-0,189462	0,005903
<i>Общий уровень ресурсности: $F = 85,968, p = 0,0000$</i>		
Эмоциональное выгорание	-0,436768	0,000000
Психологическое неблагополучие	-0,369636	0,000000
Осознанность	0,470582	0,000000
<i>Общий уровень ресурсности: $F = 5,5721, p = 0,00108$</i>		
Пассивность увлечений	-0,265520	0,000114

Таким образом, при общей схожести интересов, увлечений и вкусов педагогические работники характеризуются более широким набором хобби и более активным их характером. Также отмечается и более выраженный интерес педагогических работников к познанию мира и себя, освоению различных вне-профессиональных умений и знаний.

Ресурсность мышления

Все отдельные компоненты РМ и ее общий уровень характеризуются средним уровнем развития.

И педагоги, и медики характеризуются наличием достаточных личностных и когнитивных характеристик, которые обеспечивают эффективное решение актуальных задач профессиональной деятельности и преодоление сложных/конфликтных ситуаций с помощью осознания, привлечения и эффективного использования внешних и внутренних ресурсов.

Результаты анализа эмпирических данных свидетельствуют о том, что педагоги отличаются значимо более высоким уровнем сформированности эмоцио-

нально-креативного ($U = 4277$; $p < 0,001$), коммуникативного и конструктивно-конфликтного ($U = 4327,5$; $p < 0,01$) компонентов, а также более высоким уровнем РМ в целом ($U = 4610,5$; $p < 0,01$). В своей профессиональной деятельности педагогические работники проявляют более развитые способности к установлению и поддержанию социальных контактов, пониманию других людей и эмоциональному воздействию на них, к эмоциональной саморегуляции своего состояния. В конфликтных и сложных ситуациях педагоги также проявляют более высокий уровень самообладания и способности к конструктивному диалогу. По отношению к работе они склонны в большей мере задействовать свой творческий потенциал, находить новые решения и выдвигать оригинальные идеи.

Обнаружены значимо более высокие оценки у педагогов по эмоциональному ($U = 4599,5$; $p < 0,01$), креативному ($U = 4231$; $p < 0,001$), ценностному ($U = 4308$; $p < 0,001$), коммуникативному ($U = 4643,5$; $p < 0,01$), конструктивно-конфликтному ($U = 4187$; $p < 0,001$) подкомпонентам РМ.

Для изучения значимости влияния факторов был проведен регрессионный анализ (множественная линейная регрессия), где зависимыми переменными выступали показатели ресурсности мышления (общий уровень и отдельные компоненты), а независимыми – выявленные интегральные факторы (см. табл. 1). Регрессионный анализ, так же как и факторный, проводился на всей выборке респондентов.

Анализ результатов регрессионного анализа позволяет отметить, что РМ представителей социомических профессий очень тесно сопряжена с особенностями их психоэмоционального благополучия. Так, значимые вклады в каждый из компонентов ресурсности и ее общий уровень вносят факторы эмоционального выгорания, психологического неблагополучия и осознанности. При этом когнитивно-аффективная регуляция вносит положительный вклад в развитие ресурсности, а выгорание и низкий уровень субъективного благополучия – отрицательный.

Общий уровень РМ также значимо выше у педагогических работников. Данный факт свидетельствует о том, что педагоги в своей профессиональной деятельности демонстрируют более развитые умения и способности эффективной ее организации и реализации. При этом более высокая успешность решения профессиональных задач и преодоления возникающих трудностей достигается, прежде всего, за счет успешно сформированных коммуникативных умений, эмоциональной саморегуляции, креативного подхода к рабочим задачам, а также более развитой ценностной основы педагогической деятельности.

Выводы

1. Ресурсность мышления профессионала у представителей профессий социомического типа об-

условлена стажем работы, спецификой процесса профессионализации. Особенности образа жизни, разнообразие увлечений, особенности проведения досуга, образование мамы, количество хобби в детстве и организация трудовой деятельности субъекта оказывают влияние на развитие ресурсности мышления. Выявлено, что увлеченность физической активностью профессионалов социомической сферы (в качестве хобби или формы проведения досуга) обладает позитивными эффектами для их способности эффективно и экономично решать профессиональные задачи. Установлено, что ресурсность мышления педагогических работников преимущественно связана с их возрастом и профессиональным опытом, в то время как у медицинских работников она больше сопряжена с образовательными характеристиками (собственными и родительскими).

2. Существуют тесные корреляционные связи между уровнем развития ресурсности мышления и осознанностью индивида. При этом данные взаимосвязи (их наличие и теснота) могут рассматриваться как относительно универсальные для социомических профессий в целом. В качестве отличительной особенности педагогов можно отметить только более тесную взаимосвязь ресурсности со способностью к наблюдению.

3. Высокий уровень развития ресурсности мышления благоприятно влияет на уровень субъективного благополучия индивида. Показано, что у педагогических работников, по сравнению с медицинскими, ресурсность мышления педагогов в значительно более тесной мере сопряжена с их оценкой благополучности различных сторон своего бытия. Рассмотрение ресурсности профессионального мышления в контексте показателей субъективного благополучия показало, что существует тесная положительная взаимосвязь между личностными характеристиками. Выявлены психологические характеристики и содержательные критерии ресурсности мышления через анализ категорий «личность» и «деятельность». Исследование личностных предикторов ресурсности мышления представителей социомических профессий показало, что значимый положительный вклад в каждый из компонентов ресурсности и ее общий уровень вносит когнитивно-аффективная регуляция (осознанность). Отрицательные вклады в ресурсность вносят эмоциональное выгорание, психологическое неблагополучие и пассивность хобби/увлечений. При этом установлено, что педагоги отличаются более высоким общим уровнем саморегуляции внимания и способностью присутствия в настоящем моменте за счет более высокоразвитых способностей воспринимать внешние и внутренние стимулы и вербализовать свои внутренние ощущения, чувства, мысли.

4. Высокий уровень развития ресурсности мышления тесно коррелирует с низкими показателями эмоционального выгорания профессионала. Обнаружена тесная взаимосвязанность ресурсности мышления и синдрома эмоционального выгорания, выражающаяся в их антонимичности. Высокий уровень ресурсности сопровождается ослаблением выраженности симптомов профессионального выгорания. Специфической особенностью у педагогов выступает менее тесная взаимосвязь ресурсности и выгорания, а также тот факт, что по мере развития эмоционального выгорания его связь с ресурсностью мышления ослабевает.

5. Описаны эмоционально-креативный, мотивационно-целевой коммуникативный и конструктивно-конфликтный, когнитивно-рефлексивный компоненты ресурсности профессионального мышления (для профессий социономического типа). Установлены существенные свойства и особенности проявления структурно-компонентной организации ресурсности мышления как метакогнитивной характеристики личности.

6. Выявлено, что представители социономических профессий характеризуются средним уровнем развития ресурсности профессионального мышления. При этом у педагогических работников, по сравнению с медицинскими работниками, выявлена более высокая ее сформированность, что обусловлено, прежде всего, более высоким уровнем развития эмоционально-креативного, коммуникативного и конструктивно-конфликтного компонентов ресурсности.

7. Выявлено шесть интегральных факторов, которые могут рассматриваться в качестве психологических детерминант формирования и развития ресурсности представителей социономических профессий. Три фактора выступают в качестве личностных детерминант ресурсности: психологическое неблагополучие, осознанность, эмоциональное выгорание. Причем эмоциональное выгорание играет роль антифактора. Еще три фактора демонстрируют влияние образа жизни на ресурсность профессионалов: разнообразие увлечений, пассивность увлечений, ценность семейных отношений.

В качестве специфики влияния выделенных факторов на ресурсность мышления определено, что у педагогов ресурсность детерминируется преимущественно их общей удовлетворенностью жизнью и уровнем осознанности. В то время как у врачей, наряду с влиянием аффективно-когнитивной регуляции, более существенные связи с ресурсностью имеют сохранность устойчивости к профессиональным стресс-факторам и мера активности/пассивности их увлечений.

Список литературы

Кашапов А.С. Когнитивно-ресурсные компоненты событийности в условиях профессионализации

субъекта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 55–61. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61>

Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2000. 48 с.

Кашапов М.М. Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // Сибирский психологический журнал. Томск, 2005. № 22. С. 135–140.

Кашапов М.М., Шаматонова Г.Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2017. Т. 22. С. 10–20.

Кашапов М.М., Огородова Т.В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: учеб. пособие. Сер. 69, Бакалавр и магистр. Модуль. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2017. 259 с.

Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте: монография. Ярославль: Индиго, 2018. 360 с.

Кашапов М.М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 116–130.

Кашапов М.М. Динамика ресурсности мышления врачей на стадиях профессионализации // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021а. Т. 6, № 4. С. 33–62. https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2021_21_4_002

Кашапов М.М. О методике диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социономического типа) // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2021б. № 1 (41). С. 395–413.

Кашапов М.М., Сурина Н.В., Кашапов А.С. Ресурсность мышления как ключевая компетентность педагога в условиях цифровизации образовательной среды // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2022. Т. 40. С. 18–30. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.40.18>

Кашапов М.М. Ресурсность мышления как технология реализации творческого потенциала субъекта // Методология современной психологии. 2022. № 15. С. 152–165.

Корнилова Т.В. Сетевая организация как путь интеграции психологии // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 5. С. 99–105. <https://doi.org/10.31857/S020595920000839-8>

Савельева Л.А., Кашапов М.М., Ильин М.В. Когнитивные основы синдрома эмоционального выгорания ординаторов в условиях последипломного обра-

зования // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 77–82. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-77-82>

Савельева Л.А., Кашапов М.М., Савельева М.И. Оценка когнитивных факторов и их взаимосвязей с синдромом эмоционального выгорания на разных уровнях медицинского образования // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 3. С. 160–166.

Серафимович И.В. Профессиональное мышление как когнитивный ресурс специалистов социомического типа профессий // Национальный психологический журнал. 2021. № 4 (44). С. 75–83.

Соловьева С.Л. Ресурсы личности // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 2. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 23.03.2017).

Сурина Н.В. Проблема классификации ресурсов в современной психологии // Ярославский психологический вестник. 2020а. № 1 (46). С. 28–33.

Сурина Н.В. Ресурсы в структуре индивидуальности и ресурсность мышления // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2020б. № 1 (39). С. 133–145.

Толочек В.А. Профессиональный отбор: парадигмы XX и XXI столетий (часть первая) // Организационная психология. 2021. Т. 11, № 4. С. 110–128.

Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 385–404.

Филатова Ю.С. Влияние личностных характеристик на профессионализацию клинического мышления терапевтов // Методология современной психологии. 2019. № 9. С. 300–307.

Хазова С.А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: Эмпирические исследования: монография. Кострома, 2010. 149 с.

Bakker A.B., Demerouti E. The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 2007, vol. 22, No. 3, pp. 309–328.

Bakker A.B., Xanthopoulou D. Creativity and Charisma among female leaders: the role of resources and work engagement. *The International Journal of Human Resource Management*, 2013, vol. 24, № 14, pp. 2760–2779.

Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs K.D. Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 2003, vol. 4, № 1, pp. 1–44.

Lorente L., Salanova M., Martinez I.M., Vera M. How personal resources predict work engagement and self-rated performance among construction workers: A social cognitive perspective. *International Journal of Psychology*, 2014, vol. 49, № 3, pp. 200–207.

Mastenbroek N.J.J.M., Jaarsma A.D.C., Scherpbier A.J.J.A., van Beukelen P., Demerouti E. The role of personal resources in explaining well-being and objective performance: a study among young veterinary professionals. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2014, vol. 23, № 2, pp. 190–202.

Morton J.B., Ezekiel Fredrick Wilk, Heather A. Cognitive Control: Easy to Identify But Hard to Define. *Topics in Cognitive Science*, 2011, vol. 3 (2), pp. 212–216.

Xanthopoulou D., Bakker A., Demerouti E., Schaufeli W. Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2009, vol. 82, pp. 183–200.

References

Kashapov A.S. *Kognitivno-resursnyye komponenty sobytijnosti v usloviyah professionalizacii sub"ekta* [Cognitive-resource components of eventfulness in the conditions of professionalization of the subject]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika*. [Bulletin of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, No. 4, pp. 55–61. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61>. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Psihologiya professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya* [Psychology of professional pedagogical thinking]: abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences, Moscow Pedagogical State University. Moscow, 2000, 48 p. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Osobennosti soprovozhdeniya tvorcheskogo myshleniya psihologa (na dovuzovskom, vuzovskom i poslevuzovskom etapah)* [Features of accompanying the creative thinking of a psychologist (at the pre-university, university and postgraduate stages)]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. Tomsk, 2005, № 22, pp. 135–140. (In Russ.)

Kashapov M.M., Shamatonova G.L. *Resursnost' myshleniya kak osnova konstruirovaniya akme-sobytij: teoretiko-metodologicheskij aspekt* [Resourcefulness of thinking as a basis for constructing acme events: theoretical and methodological aspect]. *Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Psihologija* [News of Irkutsk State University. Series: Psychology], 2017, vol. 22, pp. 10–20. (In Russ.)

Kashapov M.M., Ogorodova T.V. *Professional'noe stanovlenie pedagoga. Psihologo-akmeologicheskie osnovy* [Professional formation of a teacher. Psychological and acmeological foundations]. Ser. 69, Bachelor and Master. Module. 2nd ed., ispr. and dop. Moscow, Yurayt Publ., 2017, 259 p. (In Russ.)

Kashapov M.M., Filatova Yu.S., Kashapov A.S. *Kognitivnye komponenty tvorcheskogo processa v konflikte* [Cognitive components of the creative process in conflict]: monograph. Yaroslavl, Indigo Publ., 2018, 360 p. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Ponimanie resursnosti v kontekste professionalizacii myshleniya sub"ekta* [Understanding resourcing in the context of professionalization of the subject's thinking]. *Metodologija sovremennoj psihologii* [Methodology of modern psychology], 2020, No. 11, pp. 116-130. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Dinamika resursnosti myshleniya vrachej na stadiyah professionalizacii* [Dynamics of resource thinking of doctors at the stages of professionalization]. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology], 2021a, vol. 6, No. 4, pp. 33-62. https://doi.org/10.38098/iproan.pvp_2021_21_4_002 (In Russ.)

Kashapov M.M. *O metodike diagnostiki resursnosti professional'nogo myshleniya (dlya professij socionomicheskogo tipa)* [On the methodology of diagnosing the resourcing of professional thinking (for professions of a socionomic type)]. *Транслюм* [Human factor: Social psychologist], 2021b, No. 1 (41), pp. 395-413. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Resursnost' myshleniya kak tekhnologiya realizacii tvorcheskogo potentsiala sub"ekta* [Resourcefulness of thinking as a technology for realizing the creative potential of the subject]. *Metodologija sovremennoj psihologii* [Methodology of modern psychology], 2022, No. 15, pp. 152-165. (In Russ.)

Kashapov M.M., Surina N.V., Kashapov A.S. *Resursnost' myshleniya kak klyuchevaya kompetentnost' pedagoga v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy* [Resourcefulness of thinking as a key competence of a teacher in the conditions of digitalization of the educational environment]. *Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Psihologija* [Izvestiya Irkutsk State University. Ser.: Psychology], 2022, vol. 40, pp. 18-30. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.40.18> (In Russ.)

Kornilova T.V. *Setevaya organizaciya kak put' integracii psihologii* [Network organization as a way of integrating psychology]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2018, vol. 39, No. 5, pp. 99-105. <https://doi.org/10.31857/S020595920000839-8> (In Russ.)

Savel'eva L.A., Kashapov M.M., Savel'eva M.I. *Ocenka kognitivnyh faktorov i ih vzaimosvyazey s sindromom emocional'nogo vygoraniya na raznyh urovnjah medicinskogo obrazovaniya* [Assessment of cognitive factors and their interrelations with emotional burnout syndrome at different levels of medical education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, No. 3, pp. 160-166. (In Russ.)

Savel'eva L.A., Kashapov M.M., Il'in M.V. *Kognitivnye osnovy sindroma emocional'nogo vygoraniya ordinatov v usloviyah posle diplomnogo obrazovaniya* [Cognitive foundations of the syndrome of emotional burnout

of residents in the conditions of postgraduate education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, No. 1, pp. 77-82. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-77-82>. (In Russ.)

Serafimovich I.V. *Professional'noe myshlenie kak kognitivnyj resurs specialistov socionomicheskogo tipa professij* [Professional thinking as a cognitive resource of specialists of the socionomic type of professions]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2021, No. 4 (44), pp. 75-83. (In Russ.)

Solov'eva S.L. *Resursylichnosti* [Resources of personality]. *Medicinskaja psihologija v Rossii: jelektron. nauch. zhurn* [Medical psychology in Russia: electron. scientific journal], 2010, No. 2. URL: <http://medpsy.ru> (accessdate: 23.03.2017). (In Russ.)

Surina N.V. *Problema klassifikacii resursov v sovremennoj psihologii* [The problem of resource classification in modern psychology]. *Jaroslavskij psihologicheskij vestnik* [Yaroslavl Psychological Bulletin], 2020a, No. 1 (46), pp. 28-33. (In Russ.)

Surina N.V. *Resursy v structure individual'nosti i resursnost' myshleniya* [Resources in the structure of individuality and resourcefulness of thinking]. *Chelovecheskij faktor: Social'nyj psiholog* [Human factor: Social psychologist], 2020b, No. 1 (39), pp. 133-145. (In Russ.)

Tolochek V.A. *Professional'nyj otbor: paradigmy XX i XXI stoletij. chast' pervaya* [Professional selection: paradigms of the XX and XXI centuries. part one]. *Organizacionnaja psihologija* [Organizational psychology], 2021, vol. 11, No. 4, pp. 110-128. (In Russ.)

Filatova Yu.S., Kashapov A.S. *Resursnye osnovy professionalizacii myshleniya sub"ekta* [Resource bases of professionalization of the subject's thinking]. *Metodologija sovremennoj psihologii* [Methodology of modern psychology], 2020, No. 11, pp. 385-404. (In Russ.)

Filatova Yu.S. *Vliyanie lichnostnyh harakteristik na professionalizaciyu klinicheskogo myshleniya terapevtov* [The influence of personal characteristics on the professionalization of clinical thinking of therapists]. *Metodologija sovremennoj psihologii* [Methodology of modern psychology], 2019, No. 9, pp. 300-307. (In Russ.)

Hazova S.A. *Kognitivnye resursy sovladayushchego povedeniya* [Cognitive resources of coping behavior]: empirical research: monograph. Kostroma, 2010, 149 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 23.09.2022; одобрена после рецензирования 17.10.2022; принята к публикации 24.10.2022.

The article was submitted 23.09.2022; approved after reviewing 17.10.2022; accepted for publication 24.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 93–99. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 93–99.

ISSN 2 073-1426

Научная статья

УДК 159.9:37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-93-99>

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛОГЕНЕЗА

Кубатина Юлия Анатольевна, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Луганская Народная Республика, yula5176@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5022-3809>

Аннотация. Целью данной статьи является анализ особенностей развития эмоционально-оценочного компонента профессиональной идентичности практических психологов системы образования. Автором кратко рассмотрены подходы к содержанию самого феномена профессиональной идентичности, его компонентов (когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого). Проведен анализ результатов экспериментального изучения особенностей развития эмоционально-оценочного компонента профессиональной идентичности специалистов-психологов, находящихся на разных этапах профессионального становления (студентов-выпускников педагогического университета, обучающихся по направлению 37.03.01 «Психология», и практических психологов школ и дошкольных образовательных учреждений со стажем от 1 года до 15 лет и выше). Полученные результаты свидетельствуют о том, что если большинство выпускников испытывают нейтральное отношение к профессии и всему, что с ней связано, что обуславливает и среднюю степень активности в рамках профессиональной деятельности, то чем больше стаж работы психолога, тем более положительно его отношение к профессии и более высока его профессиональная активность. То есть автором в ходе исследования была выявлена специфика особенностей взаимосвязи эмоционального отношения к профессии и степени активности в профессиональном поле деятельности в зависимости от этапа профессионалогенеза, на котором находятся испытуемые.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональная идентичность психолога, компоненты профессиональной идентичности, формирование и развитие профессиональной идентичности, типы профессиональной идентичности

Для цитирования: Кубатина Ю.А. Особенности эмоционально-оценочного компонента профессиональной идентичности практического психолога системы образования в процессе профессионалогенеза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 93–99. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-93-99>

Research Article

FEATURES OF THE EMOTIONAL AND EVALUATIVE COMPONENT OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL GENESIS

Yulia A. Kubatina, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Lugansk People's Republic, yula5176@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5022-3809>

Abstract. The purpose of this article is to analyse the features of the development of the emotional component of the professional identity of practical psychologists in the education system. The author briefly considers approaches to the content of the phenomenon of professional identity, its components (cognitive, emotional and behavioral). An analysis of the results of an experimental study of the features of the development of the emotional component of professional identity in psychologists who are at different stages of their professional development, students and practicing psychologists in the education system, was carried out (graduate students of the Pedagogic University studying in the direction of Psychology, and practical psychologists of schools and preschool educational institutions with professional experience from 1 to 15 years and more). The obtained results indicate that if the majority of graduates have a neutral attitude towards the profession and everything connected with it, which also determines the average degree of activity within the framework of professional activity (this, in turn, can be determined by the specifics of the stage of becoming a specialist); thus, the higher the work experience of a psychologist is, the more positive is its attitude towards the profession and the higher its professional activity. Those in the course of the study,

the author revealed the specific features of the relationship between the emotional attitude to the profession and the degree of activity in the professional field of activity, depending on the subject's professional genesis stage.

Keywords: professional identity, psychologist's professional identity, professional identity components, formation & development of professional identity, types of professional identity

For citation: Kubatina Y.A. Features of the emotional and evaluative component of the professional identity of a practical psychologist of the educational system in the process of professional genesis. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 93–99. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-93-99>

Человек в современном мире сталкивается со множеством сложных проблем разного характера и масштаба: от социально-экономических до личностных, иногда неразрешимых, экзистенциальных проблем, когда разрушается не отдельная сфера жизнедеятельности, а вся жизнь теряет свой смысл. И этот человек, а особенно растущий человек – ребенок, нуждается в помощи психолога, профессиональная деятельность которого нацелена на создание оптимальных условий развития личности в любых, даже неблагоприятных условиях. Становится логичным, что начинает меняться отношение общества к психологу, изменяется общественное сознание граждан постсоветского пространства относительно характера, содержания и значимости психологической помощи, что и способствует тому, что в настоящее время отмечается рост обращений к психологам – специалистам, которые способны решать различные практические задачи в разных отраслях и осуществлять психологическую работу среди населения.

Рост потребности общества в услугах практических психологов приводит к повышению внимания к самому специалисту, его личностным и профессиональным качествам, к уровню его профессионализма.

В связи с этим актуальным становится вопрос профессионального становления самого психолога, то есть его превращение из начинающего специалиста в профессионала, которое сопровождается изменением его представлений о себе, своем месте в профессиональном и социальном мире, то есть обретением профессиональной идентичности, проявляющейся также и в отношении специалиста к профессии. Отношение к профессии во многом обуславливает не только степень активности в овладении отдельными умениями и навыками, успешность самореализации человека в данном виде деятельности, но и, что особенно важно в профессии психолога, качество психологической помощи. На практике же зачастую отмечается наличие негативных переживаний у начинающих психологов (тревожность, неуверенность в своих силах и переживание ощущения некомпетентности и пр.), что приводит либо к уклонению от выполнения каких-либо видов деятельности, либо к формализации выполнения профессиональных задач, либо вообще к уходу молодого специалиста из профессии. Поэтому проблема развития профессиональной идентичности психолога и непосредственно ее эмоциональ-

но-оценочного компонента является первоочередной в рамках профессионалогенеза специалиста, о чем свидетельствует и появление в последнее время исследований, где так или иначе освещается данная проблематика (Е.П. Ермолаева, Н.Л. Иванова, Е.М. Кочнева, Т.В. Мищенко, Ю.П. Поваренков, У.С. Родыгина, Л.Б. Шнейдер и др.). При этом особый интерес представляет сравнительный аспект особенностей развития эмоционально-оценочного компонента идентичности на разных этапах становления специалиста, начиная от его первых шагов в профессии и далее.

Методологической основой исследования являются основные положения теории деятельности (С.Л. Рубинштейн), теории профессионального развития личности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов), а также концепции профессиональной идентичности специалиста (Л.Б. Шнейдер).

В отечественной психологии проблемой анализа содержания профессиональной идентичности и ее компонентов занимались многие исследователи, предлагая свое толкование данного психологического феномена. Так, по Поваренкову, профессиональная идентичность – это принятие на всех уровнях (социальном – с позиции ценностно-этнической, психологическом – внутренних подструктур личности) индивидом профессиональных ценностных позиций, санкционированных в данном профессиональном пространстве. В ней, с его точки зрения, «задействованы ценностные элементы (мотивационные механизмы), а также эмоциональные – вербальные характеристики. Иными словами, достижение профессиональной идентичности происходит с помощью рефлексии и самоописания, самоотношения внешнего и внутреннего мира» [Поваренков: 154–163].

Иванова в своих работах рассматривает профессиональную идентичность как вид социальной идентичности человека. По мнению автора, профессиональная идентичность «формируется в процессе выявления существенных связей внутри и вне профессии и отличия их как таковых, она связана с общей информационной основой деятельности, а также с целостными эталонами типичных профессиональных событий и индивидуализированных концептуальных схем профессионального поведения» [Иванова: 148–156].

Как «один из позитивных результатов профессионального самоопределения, персонализации и само-

организации личности» Кочнева [Кочнева] предлагает рассматривать профессиональную идентичность специалиста, в основе развития которой лежит взаимодействие таких ее параметров, как «принятие себя как профессионала, принятие профессии, принятие ценностей профессионального сообщества» [Мищенко: 7].

Существенный вклад в разработку данного феномена внесла доктор психологических наук, профессор Л.Б. Шнейдер, которая под профессиональной идентичностью предлагает понимать «результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определенная степень отождествления-дифференциации себя с Делом и Другими, проявляющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях Я» [Шнейдер: 39].

При этом, по мнению Е.П. Ермолаевой, профессиональная идентичность «выступает регулятором, выполняющим стабилизирующую и преобразующую функции, складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса» [Ермолаева: 51–59].

Анализ работ, посвященных изучению содержания данного феномена (Ермолаева, Иванова, Кочнева, Мищенко, Поваренков, Шнейдер и др.), позволяет говорить о том, что профессиональная идентичность – это внутренняя схема специалиста, в которой отражаются представления человека о том, каким он должен быть, что знать и уметь и как вести себя в профессиональном сообществе, чтобы эффективно реализоваться в профессии.

Следовательно, содержание профессиональной идентичности включает в себя следующие три компонента:

1. Когнитивный компонент идентичности, то есть осознание совокупности специфических знаний и навыков, которые требуются для выполнения профессиональных ролей; познание профессионального мира и самопознание; представление человека о том, каким он должен быть как профессионал.

Так, в процессе социализации в рамках своей профессиональной субкультуры практический психолог обретает знания о своей профессиональной общности, о её нормах и стереотипах поведения, на основе которых формируется его мировоззрение и система ценностей. Опираясь на полученные знания, человек может не только различать «своих» и «чужих» и строить своё отношение к ним, но и познавать мир в целом, то есть возникающее у человека мировоззрение построено на профессиональной картине мира. Оно формирует его приоритеты, нормы и модели поведе-

ния в конкретных обстоятельствах и специфику деятельности.

2. Эмоционально-оценочный компонент профессиональной идентичности психолога – это эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как профессионалу, к профессиональной общности, ко всему, что связано с профессией.

Отношение к профессии тесно связано с личностными предпочтениями человека, его непосредственными эмоциональными реакциями на те или иные особенности профессии, профессиональные ситуации и взаимодействия с представителями профессии.

В оценке значимости своего членства в профессиональной группе Шнейдер выделяют две группы установок: позитивные, которые включают в себя различные виды удовлетворенности и принятия своей группы (желание быть в группе, чувство удовлетворенности, гордости), и негативные, которые проявляются в чувстве неудовлетворенности от принадлежности к группе, в переживании дискомфорта, стыда, неполноценности.

При позитивных чувствах профессиональная идентификация происходит благодаря им; при негативных чувствах и при отсутствии чувств (безразличии к профессии, предмету ее труда, выполняемым задачам) идентификация не наступает или носит искаженный характер.

Наличие позитивного эмоционального отношения к себе и профессии в целом является важным условием для успешного профессионального роста психолога, приносит не просто удовлетворение от профессиональной деятельности, но и закладывает потребность в дальнейшем профессиональном развитии. Если же субъект включен в профессию скорее когнитивно, чем ценностно и эмоционально, то овладение им профессиональными знаниями и умениями происходит минимально, человек может не стремиться к профессиональному росту и самосовершенствованию.

Наконец, третий компонент профессиональной идентичности психолога – поведенческий, который понимается как механизм проявления себя как члена профессиональной группы, как построение системы отношений и действий в различных профессиональных ситуациях. Он включает в себя действия, основанные на усвоенных нормах, ценностях, правилах поведения своей профессиональной общности. То есть высокий уровень профессиональной идентичности предполагает не только понимание человеком профессии, принятие себя в профессии, но и умение хорошо и с пользой для других выполнять свои профессиональные функции, регулируя свое поведение нравственными ценностями, моральными нормами и Этическим кодексом психолога.

Названные три компонента профессиональной идентичности психолога тесно взаимосвязаны: когнитивный компонент формирует систему знаний и представлений о психологе-профессионале и профессиональном сообществе в целом и соотносении этого знания со своим Я-образом, формирует приоритеты, нормы и модели поведения и побуждает к действию в конкретных обстоятельствах (профессиональных ситуациях), обуславливая специфику деятельности специалиста (поведенческий компонент), а эмоционально-оценочный обеспечивает высокий уровень мотивации профессиональной самореализации практического психолога.

Профессиональная идентичность специалиста – это динамическое явление. Ее активное формирование начинается с момента выбора абитуриентом своей будущей профессии. Годы обучения в высшем учебном заведении создают основу формирования когнитивного компонента идентичности: студенты набирают необходимую базу профессиональных знаний, уточняют для себя представление об идеальном образе профессионала и примеряют его в процессе прохождения практики.

Однако основной этап активного вхождения в профессию начинается с момента получения специалистом диплома о соответствующем образовании и непосредственного начала практической деятельности психолога. Здесь молодой специалист, опираясь на полученные знания, начинает применять свои умения и навыки психологической помощи, решает первые практические задачи и получает первый позитивный профессиональный опыт, а также опыт собственных ошибок. Именно так начинающий психолог входит в профессиональное сообщество, выстраивая собственные цели в рамках общих задач профессиональной группы, идентифицируясь с ней и ее представителями, что в конечном счете приводит к изменениям его мировоззрения и понимания своего предназначения в этом мире.

В 2020–2021 гг. нами проводился эксперимент по изучению особенностей становления и развития компонентов профессиональной идентичности практических психологов системы образования. Выборку составили как студенты-психологи ГОУ ВО ЛНР

«Луганский государственный педагогический университет» (студенты 4-го курса в количестве 48 человек в возрасте от 21 года до 24 лет, 21 % которых составляют юноши и 79 % девушки), так и практические психологи системы образования Луганской Народной Республики – психологи дошкольных образовательных учреждений и школьные психологи (из них 33 человека – практические психологи системы образования ЛНР со стажем работы до 5 лет в возрасте от 22 до 29 лет, из них 3 % мужчин; 26 человек – психологи со стажем от 5 до 15 лет в возрасте от 28 до 53 лет, из них женщины – 100 %; 22 психолога со стажем свыше 15 лет в возрасте от 39 до 56 лет, из них женщины – 100 %).

Для содержательного анализа особенностей развития компонентов профессиональной идентичности респондентов, находящихся на разных этапах профессионального становления, была использована методика «Профессиональная идентичность студентов» У.С. Родыгиной, которая дала возможность определить доминирующие типы профессиональной идентичности психологов с различным стажем профессиональной деятельности через два существенных ее компонента (и в то же время – фактора развития): эмоциональное отношение человека к профессии и всему, что с ней связано (к декларируемым ею ценностям, целям и задачам; к собственной принадлежности к данному роду деятельности, к выполнению профессиональных функций и пр.), и уровень активности личности в профессиональной сфере, согласно чему автор и выделяет девять типов профессиональной идентичности (табл. 1).

Анализ результатов проведенного исследования (рис. 1) показал, что ни одна из групп нашей выборки не продемонстрировала наличие отрицательных эмоций относительно профессии (нет респондентов с типами 1, 4 (кроме 4-го курса) и 7) или низкую профессиональную активность (нет респондентов с типами 1, 2, 3).

При этом большинство выпускников (41 % от выборки 4-го курса, тогда как в выборках работающих психологов таких респондентов только 18 %, 8 % и 8 % соответственно) продемонстрировали тип 5, то есть результаты практически половины будущих

Таблица 1

Типы профессиональной идентичности по У.С. Родыгиной

Уровни активности	Эмоциональное отношение		
	преобладание отрицательных эмоций (-24 б. – -9 б.)	нет явного преобладания (-8 б. – +7 б.)	преобладание положительных эмоций (+8 б. – +24 б.)
Низкий (-24 б. – -9 б.)	Тип 1	Тип 2	Тип 3
Средний (-8 б. – +7 б.)	Тип 4	Тип 5	Тип 6
Высокий (+8 б. – +24 б.)	Тип 7	Тип 8	Тип 9

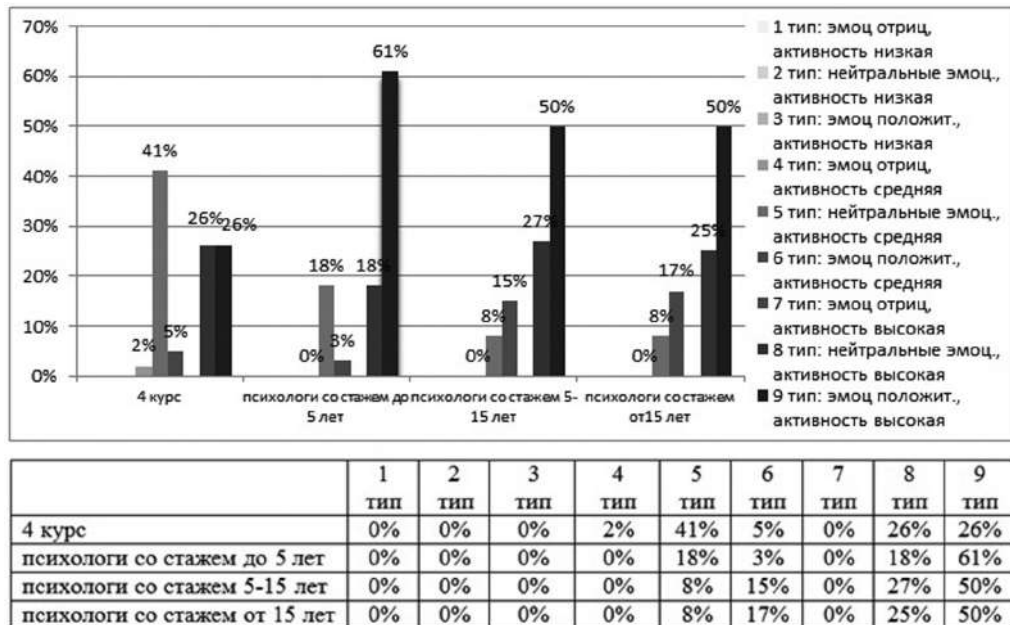


Рис.1. Доминирование типов идентичности по характеру взаимосвязи позитивного отношения и осознанной активности психологов

психологов говорят о том, что они испытывают нейтральные эмоции по отношению к выбранной профессии и демонстрируют среднюю степень активности в профессиональной деятельности. По нашему мнению, данные результаты могут быть обусловлены переживанием выпускниками кризиса профессионального выбора, который, по Зееру, особенно «отчетливо проявляется в первый и последний годы профессионального обучения» [Зеер: 101].

Относительно результатов работающих психологов надо сказать, что наибольшее количество респондентов показали активную позицию, сопровождающуюся положительными эмоциями относительно профессиональной деятельности (тип 9). Полученные результаты позволяют говорить, что 61 % работающих психологов со стажем до 5 лет и по 50 % опрошенных от 5 до 15 лет и свыше 15 лет считают, что профессия психолога удовлетворяет их потребности и запросы, в ней они видят свое призвание и способ самореализации, испытывая положительные эмоции от выполнения профессиональных задач. То есть половина нашей выборки работающих психологов системы образования, находящихся в профессии от 5 лет и выше, считают, что работа дает не только финансовую стабильность, но и приносит им эмоциональное удовлетворение, что, по мнению многих авторов (Климова, Поваренкова, Пряжникова, Шнейдер и др.), является необходимым условием успешной профессиональной самореализации личности.

Надо обратить внимание, что в нашей выборке был выявлен довольно большой процент опрошенных психологов, эмоциональное отношение кото-

рых, при высокой их активности, все же остается нейтральным (тип 8: 27 % – практических психологов системы образования со стажем 5–15 лет, 26 % – студентов-психологов 4-го курса, 25 % – со стажем свыше 15 лет и 18 % психологов со стажем до 5 лет). Эти данные можно связать с высокой степенью склонности специалистов помогающих профессий к эмоциональному выгоранию вследствие постоянного соприкосновения в процессе выполнения профессиональных задач с человеческим страданием (что может привести как к эмоциональному заражению самого специалиста и его «перегоранию», так и к деперсонализации, когда специалист, работающий с людьми, начинает более формально/нейтрально/равнодушно к ним относиться, что недопустимо в профессии психолога, а тем более психолога системы образования, работающего непосредственно с детьми). Однако данный вопрос требует отдельного, более детального рассмотрения.

При этом процент респондентов, показавших нейтральные эмоции (и среднюю активность – тип 5), также может говорить о положительной динамике развития позитивного отношения к профессии: так, если среди опрошенных 4-го курса таких респондентов 41 %, то среди работающих до 5 лет таких уже 18 %, а среди работающих от 5 до 15 лет и выше – только по 8 % соответственно.

Как видим, изучение особенностей развития компонентов профессиональной идентичности является сложной проблемой, так как сам феномен профессиональной идентичности специалиста достаточно многогранен и детерминирован комплексом факторов. При этом потребность в анализе особенностей

его развития обусловлена самим содержанием работы психолога, профессиональная деятельность которого сейчас является как никогда востребованной обществом, находящимся не только в социально-экономическом, но и в духовном кризисе.

Результаты нашего исследования показали, что в целом существует положительная динамика развития эмоционально-оценочного и, как следствие, поведенческого компонентов профессиональной идентичности психологов системы образования. Так, было обнаружено, что чем больше стаж работы в сфере оказания психологической помощи, тем выше процент респондентов с положительным отношением к профессии и активной профессиональной позицией. Однако все же существует проблема отсутствия у части опрошенных позитивной модальности в отношении к профессии. Это задает направление для дальнейшего исследования проблемы развития профессиональной идентичности практических психологов – выявления причин и условий формирования положительных переживаний относительно выбранной профессии, ощущения себя как части данного профессионального сообщества и собственной профессиональной деятельности.

Список литературы

- Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 4. С. 51–59.
- Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва, 2003. 336 с.
- Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство // Мир психологии. 2004. № 2. С. 148–156.
- Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2004. 304 с.
- Кочнева Е.М., Блохина М.А., Лебедева Е.Г. Профессиональная идентичность как предмет психологических исследований // Мир науки: интернет-журнал. № 3. 2018. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/49PSMN318.pdf> (доступ свободный).
- Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2005. 23 с.
- Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества // Сборник научных трудов. Ярославль, 2003. С. 154–163.
- Пряжников Н.С. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стер. Москва, 2009. 480 с.
- Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12, № 4. С. 39–51.
- Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2001. 272 с.

References

- Ermolaeva E.P. *Professionalnaya identichnost i marginalism: koncepcia i realnost* [Professional identity and marginalism: concept and reality]. *Psichologicheskij journal* [Psychological journal], 2001, vol. 4, pp. 51–59. (In Russ.)
- Zeer E.F. *Psichologiya professiy* [Psychology of professions]: *uchebnoe posobie dlya studentov* [textbook for university students]. 2nd ed., rev., add. Moscow, 2003, 336 p. (In Russ.)
- Ivanova N.L. *Professionalnaya identichnost i professionalnoe prostranstvo* [Professional identity and professional space]. *Mir Psichologii* [World of Psychology], 2004, vol. 2, pp. 148–156. (In Russ.)
- Klimov E.A. *Psichologiya professionalnogo samoopredeleniya: uchebnoe posobie dlya studentov vischih uchebnykh zavedeniy* [Psychology of professional self-determination: allowance for students. higher textbook establishments]. Moscow, 2004, 304 p. (In Russ.)
- Kochneva E.M., Blokhina M.A., Lebedeva E.G. *Professionalnaya identichnost kak predmet psichologicheskikh issledovaniy* [Professional identity as a subject of psychological research]. *Mir Nayki Internet Journal* [World of Science Internet Journal], 2018, vol. 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/49PSMN318.pdf> (free access). (In Russ.)
- Mishchenko T.V. *Stanivlenis professionalnoy identichnosti y stydentov pedagogicheskogo universiteta: avtoref. diss. cand. ped. nayk* [Formation of professional identity among students of a pedagogical university: essay diss. ... cand. ped. Sciences]. Yaroslavl, 2005, 23 p. (In Russ.)
- Povarenkov Yu.P. *Psichologicheskaya haracteristica professionalnoy identichnosti. Crizis identichnosti i problemi stanovlenia grazhdanskogo obshestva* [Psychological characteristics of professional identity. The crisis of identity and the problems of the formation of civil society]. *Sbornik naychnih trudov* [Collection of scientific papers]. Yaroslavl, 2003, pp. 154–163. (In Russ.)
- Pryazhnikov N.S. *Psichologiya truda: ychebnoe posobie dla studentov vischih uchebnykh zavedeniy* [Psychology of work: textbook allowance for students. higher textbook establishments]. 5th ed., ster. Moscow, 2009, 480 p. (In Russ.)
- Rodygina U.S. *Psichologicheskie osobennosti professionalnoy identichnosti studenta* [Psychological features of students' professional identity]. *Psichologi-*

cheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education], 2007, vol. 12 (4), pp. 39–51. (In Russ)

Schneider L.B. Professionalnaya identichnost: structura, genesis i uslovia stanovlenia [Professional identity: structure, genesis and conditions of formation]: dis. ... Dr. psikhol. Sciences. Moscow, 2001, 272 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 28.09.2022; одобрена после рецензирования 10.10.2022; принята к публикации 10.10.2022.

The article was submitted 28.09.2022; approved after reviewing 10.10.2022; accepted for publication 10.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 100–107. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 100–107.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:62

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-100-107>

ОЦЕНКА СТРАТЕГИЙ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ТЕКУЧЕСТИ КАДРОВ

Костина Елена Викторовна, начальник отдела психологической работы управления по работе с личным составом, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Москва, Россия, kasatka1317@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9741-1089>

Аннотация. Статья посвящена изучению доминирующих стратегий конфликтного поведения и коммуникативной толерантности курсантов и слушателей образовательной организации МВД России. Рассмотрены результаты проведенного эмпирического исследования на выборке 7 770 курсантов и слушателей. Показано, что коммуникативная толерантность определяет стратегии конфликтного поведения и оказывает влияние на текучесть кадров. Выявлено, что курсанты и слушатели Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя демонстрируют высокий уровень коммуникативной толерантности, что проявляется в их отношении к различным социальным группам, принятии индивидуальных особенностей коллег, профессорско-преподавательского состава, руководства. В структуре стратегий поведения в конфликте определено наличие показателей «избегание и самообвинение» (направлении реакции на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, и она не подлежит осуждению) и «агрессивность и конфликтность». Проведенное исследование подтвердило наличие потребности в продолжении работы по формированию бесконфликтного поведения и коммуникативной толерантности курсантов и слушателей в системе профилактики текучести кадров и создании ряда психолого-педагогических условий. Предложены научно-практические рекомендации по формированию бесконфликтного поведения и коммуникативной толерантности курсантов и слушателей в системе профилактики текучести кадров.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, бесконфликтное поведение, стратегии конфликтного поведения, профилактика, текучесть кадров, агрессивность, самообвинение, компромисс.

Для цитирования: Костина Е.В. Оценка стратегий конфликтного поведения и коммуникативной толерантности в системе профилактики текучести кадров // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 100–107. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-100-107>

Research Article

EVALUATION OF CONFLICT BEHAVIOUR STRATEGIES OF COMMUNICATIVE TOLERANCE IN THE SYSTEM OF STAFF TURNOVER PREVENTION

Elena V. Kostina, Head Department of Psychological Work Department for Work with Personnel, Moscow University of the MIA of Russia named after V.Ya. Kikot', Moscow, Russia, kasatka1317@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9741-1089>

Abstract. The article is devoted to the study of the dominant strategies of conflict behaviour and communicative tolerance of cadets and students of the educational organisation of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The results of an empirical study conducted on a sample of 7770 cadets and trainees are considered. It is shown that communicative tolerance determines strategies of conflict behaviour and has an impact on staff turnover. It was revealed that cadets and students of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot' demonstrate a high level of communicative tolerance, which is manifested in their attitude to various social groups, acceptance of the individual characteristics of colleagues, faculty, management. The structure of conflict behaviour strategies defines the presence of indicators of "avoidance and self-blame" (the direction of reaction to oneself, with the acceptance of guilt or responsibility for correcting the situation that has arisen, and it is not subject to condemnation) and "aggressiveness and conflict." The conducted research confirmed the need to continue working on the formation of conflict-free behaviour and communicative tolerance of cadets and trainees in the system of staff turnover prevention and the creation of a number of psychological and pedagogic conditions. Scientific and practical recommendations on the formation of conflict-free behaviour and communicative tolerance of cadets and trainees in the system of staff turnover prevention are proposed.

Keywords: communicative tolerance, conflict-free behaviour, strategies of conflict behaviour, prevention, staff turnover, aggressiveness, self-blame, compromise.

For citation: Kostina E.V. Evaluation of conflict behaviour strategies of communicative tolerance in the system of staff turnover prevention. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 100–107. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-100-107>

Актуальность исследования. В отечественной психологической науке и практике сформировалась выраженная потребность в фундаментальных и прикладных исследованиях сущности, закономерностей и способах профилактики текучести кадров. Решение данной проблемы связано с выявлением различных социально-психологических факторов и степени их влияния на текучесть кадров. Среди указанных факторов важное значение имеет управление конфликтами, поскольку именно конструктивное взаимодействие сотрудников определяет эффективность организации.

Проблема конфликтов решается в экономической (Н.В. Абдуллаев [Абдуллаев: 1]; Л.А. Лебедева [Лебедева: 17] и др.), социальной (А.Д. Деккушева [Деккушева: 10] и др.), педагогической (Н.В. Самсонова [Самсонова: 24]; Г.С. Бережная [Бережная: 5] и др.) и психологической (Е.А. Зайцева [Зайцева: 14]; О.И. Денисов [Денисов: 11]; Н.И. Леонов [Леонов: 19], О.И. Щербаква [Щербаква: 27], Е.И. Ильянкowa [Ильянкowa и др.: 15] и др.) областях научного знания. Конфликт в системе факторов текучести кадров изучался К. Левиным [Левин: 18]; О.А. Добриной [Добрина: 12]; Н.В. Гришиной [Гришина: 9], Ю.П. Платоновым [Платонов: 21]; Е.П. Удодовой, А.В. Колесниковым [Удодова и др.: 26] и т. д. Коммуникативная толерантность в системе профессионально значимых качеств современного специалиста раскрыта в трудах О.В. Еремкиной [Еремкина: 13], Т.И. Беловой, М.А. Сомкиной, Т.В. Суягиной [Белова и др.: 4] и др. Анализ указанных исследований показал, что стратегии конфликтного поведения и коммуникативная толерантность как феномены в достаточной степени изучены в различных отраслях науки, однако их потенциал в профилактике текучести кадров до настоящего времени не раскрыт.

Выявленное противоречие между потребностью в выпускниках, обладающих высоким уровнем коммуникативной толерантности, обеспечивающей бесконфликтное поведение, и недостаточным вниманием к ее развитию в сложившейся образовательной практике определило проблему исследования: «Какова роль стратегий конфликтного поведения и коммуникативной толерантности в системе профилактики текучести кадров?»

Теоретические основы исследования. Интерес исследователей к проблеме конфликтного поведения сотрудников в системе МВД России связан

с повышенной степенью конфликтности как особенности правоохранительной деятельности, выделяемой рядом ученых (А.Д. Сафронов [Сафронов: 25]; В.В. Вахнина [Вахнина: 8]; И.Ю. Кобозев [Кобозев: 16]; А.А. Рожков [Рожков: 22]). Ученые подчеркивают, что во взаимоотношениях между сотрудниками органов внутренних дел в процессе разрешения межличностных конфликтов зачастую наблюдается отсутствие коммуникативной толерантности в общении и применение деструктивных стратегий конфликтного поведения.

В современных психологических исследованиях коммуникативная толерантность понимается как:

- характеристика отношения личности к людям, которая показывает степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию (В.В. Бойко [Бойко: 7]);

- многомерная характеристика личности, имеющая сложную структуру, основными составляющими которой являются мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты (А.Г. Асмолов [Асмолов: 3]);

- профессионально важное качество, которое является лично значимым для будущего специалиста в сфере деятельности «человек – человек», важную составляющую успешной профессиональной деятельности юриста, а также наиболее выраженный и значимый для юристов вид социальных отношений (Л.А. Николаева [Николаева: 20]);

- психосоциальная характеристика личности, проявляющаяся при взаимодействии личности с окружающими людьми, характеризующаяся бесконфликтным коммуникативным поведением и принятием различных качеств и поступков субъектов для достижения положительных целей (С.В. Русакова [Русакова: 23]).

Понятие «коммуникативная толерантность» носит собирательный характер, поскольку ее развитие определяется рядом важнейших личностных характеристик: интересы и установки, система ценностей, темперамент и характер, культура общения, особенности воспитания и т. д. [Агеева: 2].

Итак, коммуникативная толерантность может быть рассмотрена как стержневая психологическая характеристика, определяющая стратегии конфликтного поведения на протяжении жизненного пути и профессиональной деятельности личности и оказывающая влияние на текучесть кадров в организации.

Объект исследования: курсанты и слушатели образовательной организации МВД России.

Предмет исследования: стратегии конфликтного поведения и коммуникативная толерантность в системе профилактики текучести кадров.

Организация и методы эмпирического исследования. С целью определения возможностей включения в систему профилактики текучести кадров мероприятий по формированию бесконфликтного поведения и коммуникативной толерантности курсантов и слушателей в период с 2021 по 2022 гг. проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 7 770 курсантов и слушателей различных подразделений Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (3 925 человек в 2021 году и 3 845 человек в 2022 году) в возрасте от 17 до 22 лет (юношей 51 % от общего числа выборки, девушек – 49 %).

Применялся следующий психодиагностический инструментарий: методика фрустрационной толерантности (модификация Н.В. Тарабриной), позволявшая выявить реакции обследуемых на неудачу и способы выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности [Тарабрина: 28]; опросник коммуникативной толерантности В.В. Бойко, направленный на изучение подверженности конфликтам в определенных жизненных и профессиональных ситуациях [Бойко: 6].

Результаты исследования и их обсуждение. По результатам исследования в период с 2021 по

2022 гг. получены эмпирические данные выбора эффективных стратегий поведения в конфликтных ситуациях (табл. 1) и уровня коммуникативной толерантности (табл. 2).

Итак, 37,5 % курсантов и слушателей в 2021 году и 38,6 % в 2022 году придерживаются стратегии «конструктивного решения проблем» как способа разрешения конфликта, при котором ситуация рассматривается как преодолимая со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует. В сравнении с 2021 годом наблюдается положительная динамика выбора стратегии «конструктивного решения проблем» как наиболее эффективной (показатель увеличился на 1,1 %). В отдельных подразделениях этот показатель значительно увеличился: в институте подготовки сотрудников для органов предварительного расследования на 6,1 % (с 37,2 % в 2021 году до 43,3 % в 2022 году), факультете подготовки сотрудников для подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции – на 4 % (с 34,8 % в 2021 году до 38,8 % в 2022 году); значительно снизился в институте психологии служебной деятельности органов внутренних дел – на 10,6 % (с 45,5 % в 2021 году до 34,9 % в 2022 году), институте судебной экспертизы – на 5,8 % (с 41,8 % в 2021 году до 36 % в 2022 году).

Показатель выбора стратегии «избегания и самообвинения» в 2021–2022 гг. практически не изменился, демонстрируя незначительный рост лишь на 0,4 %. Так, 37 % курсантов и слушателей в 2021 году и 37,4 %

Таблица 1

Оценка стратегий поведения в конфликтных ситуациях курсантов и слушателей (в %)

Подразделение	Год	Выборка	Стратегия поведения в конфликтных ситуациях		
			Конструктивное решение проблем	Избегание и самообвинение	Агрессивность и конфликтность
Институт подготовки сотрудников для органов предварительного расследования	2021	n = 1233	37,2	37,2	25,6
	2022	n = 1181	43,3	36,6	20,1
Факультет подготовки специалистов в области информационной безопасности	2021	n = 270	35,7	36,8	27,5
	2022	n = 317	34,7	38,6	26,7
Институт психологии служебной деятельности органов внутренних дел	2021	n = 264	45,5	35,6	18,9
	2022	n = 255	34,9	36,9	28,2
Факультет подготовки сотрудников для оперативных подразделений полиции	2021	n = 674	35	36,5	28,5
	2022	n = 641	35,1	37,2	27,7
Международно-правовой факультет	2021	n = 433	36,4	36,3	27,3
	2022	n = 442	38,2	37,2	24,6
Институт судебной экспертизы	2021	n = 248	41,8	35,7	22,5
	2022	n = 254	36	37,5	26,5
Факультет подготовки сотрудников полиции для подразделений по охране общественного порядка	2021	n = 468	38,4	39,1	22,5
	2022	n = 446	38,2	39	22,8
Факультет подготовки сотрудников для подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции	2022	n = 309	38,8	37,8	23,4
	2021	n = 335	34,8	37,1	28,1
Итоговое значение	2021	n = 3925	37,5	37	25,5
	2022	n = 3845	38,6	37,4	24

Оценка уровня коммуникативной толерантности курсантов и слушателей (в %)

Шкала	Год	Подразделение								Показатель уровня толерантности
		Институт подготовки сотрудников для органов предварительного расследования	Факультет подготовки специалистов в области информационной безопасности	Институт психологии служебной деятельности органов внутренних дел	Факультет подготовки сотрудников для оперативных подразделений полиции	Международно-правовой факультет	Факультет подготовки сотрудников для подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции	Факультет подготовки сотрудников полиции для подразделений по охране общественного порядка	Институт судебной экспертизы	
Неприятие индивидуальности	2021	9	20,8	22,6	15,7	17,9	11,2	14,4	18,9	14,3
	2022	8,6	16,9	21,2	14,2	14,8	11,9	13,4	17,5	13,2
Использование себя как эталона	2021	7,2	17,1	18	12,1	14,3	9	12,2	15,4	10,8
	2022	7,3	14,7	17,5	11,1	12,3	9,6	11,1	14,3	10,9
Категоричность, консервативность	2021	13,2	25,3	26,5	22,6	22,8	16,8	21	24,6	19,5
	2022	13	23,6	26,4	20	20,8	17,1	19,8	22,5	18,5
Неумение скрывать чувства	2021	7,5	17,8	17,8	13,8	14,3	9,9	12,8	16,7	12,1
	2022	6,9	14,3	16,1	11,8	12	9,6	11	15,1	10,7
Стремление переделать партнера	2021	8,5	17,2	18,7	13,3	14,7	10	14	16,1	12,6
	2022	7,9	13,8	18,2	12,1	13,2	10,5	14	14,5	11,7
Желание сделать партнера удобным	2021	7,7	15,9	19,1	10,9	16	9	10,6	14,7	11,4
	2022	7,1	13,2	17,4	9,7	12,7	9,6	10,9	14,9	10,5
Неумение прощать ошибки	2021	6,1	15,4	17,7	12,2	13,7	8,9	10,5	15,2	10,8
	2022	5,8	13,6	16,6	10,6	11,6	9,9	10	15,1	10
Нетерпимость к дискомфорту	2021	5,3	13,9	12,3	10,9	10,9	6,9	9,2	11,3	8,9
	2022	4,9	10,5	10,3	8,8	8,7	7,5	8,7	10,5	7,8
Неумение приспосабливаться	2021	7,1	15,1	15,6	11,4	13,5	8,4	10,6	14,4	10,7
	2022	6,6	13,3	14,7	10,3	11,7	8,8	11	12,9	10,1
Показатель уровня толерантности	2021	8	17,6	18,7	13,7	15,4	10	12,8	16,4	12,5
	2022	17,2	24,6	27,2	21,8	22,8	20,2	21,9	25	23,8

в 2022 году придерживаются стратегии «избегания и самообвинения», когда реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, и она не подлежит осуждению. Так ответили максимальное количество курсантов и слушателей факультета подготовки сотрудников полиции для подразделений по охране общественного порядка – 39,1 % в 2021 году и 39 % в 2022 году.

Показатель выбора стратегии «агрессивность и конфликтность» в 2021–2022 гг. демонстрирует тенденцию снижения на 1,5 %. Так, 24 % курсантов и слушателей в 2021 году и 25,5 % в 2022 году выбирают стратегию поведения «агрессивность и конфликтность». В 2022 году самый высокий показатель выбора данной стратегии демонстрируют курсанты и слушатели института психологии служебной деятельности органов внутренних дел (в сравнении с 2021 годом показатель увеличился на 9,3 %; с 18,9 % в 2021 году до 28,2 % в 2022 году) и фа-

культета подготовки сотрудников для оперативных подразделений полиции (в сравнении с 2021 годом показатель практически не изменился, наблюдается незначительное снижение на 0,8 %; с 28,5 % в 2021 году до 27,7 % в 2022 году).

По итогам эмпирического исследования курсанты и слушатели продемонстрировали высокий уровень коммуникативной толерантности (12,5 % в 2021 году и 23,8 % в 2022 году). Они толерантны в отношении различных социальных групп, а также к установкам личности по отношению к некоторым социальным процессам; корректируют свое поведение, ищут выход из трудных ситуаций, меняют свое положение в экономической, социальной и политической сферах. Для них характерно принятие индивидуальных особенностей своих коллег, профессорско-преподавательского состава, руководства.

Самый высокий уровень коммуникативной толерантности выявлен среди курсантов и слушателей института подготовки сотрудников для органов

предварительного расследования (8 % в 2021 году и 17,2 % в 2022 году). Средний уровень коммуникативной толерантности в 2022 году продемонстрировали только курсанты и слушатели института психологии служебной деятельности органов внутренних дел (27,2 %; в 2021 году этот показатель составил 18,7 %, что соответствовало высокому уровню). Курсанты и слушатели склонны проявлять категоричность и консерватизм (19,5 % в 2021 году и 18,5 % в 2022 году – самые высокие показатели среди всех шкал).

Выводы и практические рекомендации. Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило сформулировать следующие выводы.

Курсанты и слушатели Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя демонстрируют высокий уровень коммуникативной толерантности, что проявляется в их отношении к различным социальным группам, принятии индивидуальных особенностей коллег, профессорско-преподавательского состава, руководства.

В структуре стратегий поведения в конфликте выявлено наличие показателей «избегание и самообвинение» (направлении реакции на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, и она не подлежит осуждению) и «агрессивность и конфликтность».

Проведенное исследование подтвердило наличие потребности в продолжении работы по формированию бесконфликтного поведения и коммуникативной толерантности курсантов и слушателей в системе профилактики текучести кадров и создании ряда психолого-педагогических условий в соответствии с рекомендациями, представленными ниже.

В управленческой деятельности руководителям подразделений следует уделять внимание обеспечению условий развития коммуникативной толерантности.

В системе профилактики текучести кадров необходимо:

1. Создание условий для поддержания и совершенствования толерантной среды в образовательной организации МВД России.
2. Формирование чувства принадлежности курсантов и слушателей к единой профессиональной общности.
3. Воспитание у курсантов и слушателей уважения к представителям иных этнических и религиозных групп, их обычаям и традициям с целью развития межкультурной компетентности.
4. Прогнозирование деструктивных проявлений в коммуникативном взаимодействии с целью их предупреждения.
5. Обучение навыкам бесконфликтного поведения и формирование привычек конструктивного комму-

никативного взаимодействия при нетерпимости к любым проявлениям насилия и агрессии.

Список литературы

- Абдуллаев Н.В.* Конфликты в экономике: теория и методология анализа: дис. ... канд. экон. наук. Санкт-Петербург, 2006. 185 с.
- Агеева З.А.* Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности личности // Вестник Ивановского государственного университета. Сер.: Естественные, общественные науки. 2012. № 1. С. 49–53.
- Асмолов А.Г.* О смыслах понятия толерантность // Век толерантности. Москва, 2001. № 1. С. 8–18.
- Белова Т.И., Сомкина М.А., Сулягина 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. Т. 26, № 4. С. 147–153.
- Бережная Г.С.* Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2009. 46 с.
- Бойко В.В.* Коммуникативная толерантность: метод. пособие. Санкт-Петербург: СПб МАПО, 2015. 365 с.
- Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва, 1996. 472 с.
- Вахнина В.В., Кубышко В.Л., Крук В.М.* [и др.] Психологическое обеспечение стрессоустойчивости как элемента профессиональной надежности специалиста силовых структур // Психология и право. 2021. Т. 10, № 2. С. 167.
- Гришина Н.В.* Психология конфликта. Санкт-Петербург, 2008. 544 с.
- Деккушева А.Д.* Конфликт в организации: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук. Петрозаводск, 2010. 148 с.
- Денисов О.И.* Развитие конфликтологической компетентности руководителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2001. 26 с.
- Добринина О.А.* Практическая психология конфликта: современные психотехнологии: учеб.-метод. пособие и хрестоматия. Новосибирск, 2004. 208 с.
- Еремкина О.В.* Диагностическое сопровождение формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе решения профессиональных задач // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 236–243.
- Зайцева Е.А.* Психологические условия и факторы снижения конфликтности личности в системе «руко-

водитель – подчиненный»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1998. 24 с.

Ильянкова Е.И., Семакова А.И. Анализ взаимосвязи личностных особенностей делинквентных подростков со стратегиями их поведения в конфликте // Юридическая психология. 2020. № 3. С. 22–27.

Кобозев И.Ю. Структурно-функциональная модель профессионального стресса сотрудников органов внутренних дел // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения – 2021): материалы междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 2021. С. 383–387.

Лебедева Л.А. Управление трудовыми конфликтами в системе социально-трудовых отношений на предприятии: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Москва, 2014. 21 с.

Левин К. Разрешение социальных конфликтов. Санкт-Петербург, 2000. 407 с.

Леонов Н.И. Психология конфликтного поведения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2002. 46 с.

Николаева Л.А. Формирование коммуникативной толерантности студентов – будущих юристов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2007. 39 с.

Платонов Ю.П. Психология конфликтного поведения. Санкт-Петербург, 2009. 543 с.

Рожков А.А., Дзьоник Д.В. Личная ответственность сотрудника правоохранительных органов как фактор общественного доверия к МВД России // Морально-психологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел: современные подходы и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 2021. С. 32–34.

Русакова С.В. Уровни формирования коммуникативной толерантности у учащихся общеобразовательной школы // Наука и школа. 2013. № 6. С. 149–151.

Самсонова Н.В. Формирование конфликтологической культуры специалиста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2003. 40 с.

Сафронов А.Д. Полицейская виктимология и психология профессиональной безопасности сотрудников территориальных органов МВД России // Психология и юриспруденция в динамично изменяющемся мире: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию проф. А.И. Папкина. Москва, 2012. С. 354–365.

Удодова Е.П., Колесников А.В. Проблема текучести кадров и пути ее решения // Нормирование и оплата труда в промышленности. 2021. № 2. С. 56–51.

Щербакова О.И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2011. 46 с.

Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций: метод. рекомендации / сост. Н.В. Тарабрина. Ленинград: ЛПНИ им. В.М. Бехтерева, 1984. 23 с.

References

Abdullaev N.V. *Konflikty v ekonomike: teoriia i metodologiya analiza: dis. ... kand. ekonom. nauk* [Conflicts in the economy: theory and methodology of analysis: DSc thesis]. Saint Petersburg, 2006, 185 p. (In Russ.)

Ageeva Z.A. *Kommunikativnaia tolerantnost' kak element kommunikativnoi kompetentnosti lichnosti* [Communicative tolerance as an element of a person's communicative competence]. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Estestvennye, obshchestvennye nauki* [Bulletin of the Ivanovo State University. Series: Natural, social sciences], 2012, № 1, pp. 49-53. (In Russ.)

Asmolov A.G. *O smyslakh poniatiiia tolerantnost'* [About the meanings of the concept of tolerance]. *Vek tolerantnosti* [Age of Tolerance]. Moscow, 2001, № 1, pp. 8–18. (In Russ.)

Belova T.I., Somkina M.A., Sutjagina T.V. *Pedagogicheskie usloviia formirovaniia kommunikativnoi kul'tury bakalavrov v protsesse podgotovki k pedagogicheskoi praktike v zagorodnom detskom ozdorovitel'nom tsentre* [Pedagogical conditions for the formation of the communicative culture of bachelors in the process of preparing for pedagogical practice in a country children's health center]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 4, pp. 147-153 (In Russ.)

Berezhnaia G.S. *Formirovanie konfliktologicheskoi kompetentnosti pedagogov obshcheobrazovatel'noi shkoly: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Formation of conflictological competence of teachers of a general education school: DSc thesis, summary]. Kaliningrad, 2009, 46 p. (In Russ.)

Boiko V.V. *Kommunikativnaia tolerantnost': metod. posobie* [Communicative tolerance, a methodological guide]. Sankt-Peterburg, SPbMAPO Publ., 2015, 365 p. (In Russ.)

Boiko V.V. *Energiiia emotsii v obshchenii: vzgliad na sebiiia i na drugikh* [The energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. Moscow, 1996, 472 p. (In Russ.)

Vakhnina V.V., Kubyshko V.L., Kruk V.M. [i dr.] *Psikhologicheskoe obespechenie stressoustoichivosti kak elementa professional'noi nadezhnosti spetsialista silovykh struktur* [Psychological support of stress resistance as an element of professional reliability of a specialist in law enforcement agencies]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology i right], 2021, vol. 10, № 2, pp. 167. (In Russ.)

Grishina N.V. *Psikhologiya konflikta* [Psychological conflict]. Saint Petersburg, 2008, 544 p. (In Russ.)

Dekkusheva A.D. *Konflikt v organizatsii: sotsiologicheskii analiz: dis. ... kand. sotsiolog. nauk*. [Organizational conflict: a sociological analysis: DSc thesis] Pitagorsk, 2010, 148 p. (In Russ.)

Denisov O.I. *Razvitie konfliktologicheskoi kompetentnosti rukovoditelei: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* [Development of conflictological competence of managers: DSc thesis, summary]. Moscow, 2001, 26 p. (In Russ.)

Dobrina O.A. *Prakticheskaya psikhologiya konflikta: sovremennyye psixotekhnologii: uchebno-metodicheskoe posobie i khrestomatia* [Practical psychology of conflict: modern psychotechnologies: textbook.- method. manual and textbook]. Novosibirsk, 2004, 208 p. (In Russ.)

Eremkina O.V. *Diagnosticheskoe soprovozhdenie formirovaniia kommunikativnoi kompetentnosti budushchikh pedagogov v protsesse resheniia professional'nykh zadach* [Diagnostic support of the formation of the communicative competence of future teachers in the process of solving professional tasks]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 4, 236-243 pp. (In Russ.)

Zaitseva E.A. *Psikhologicheskie usloviia i faktory snizheniia konfliktnosti lichnosti v sisteme «rukovoditel'-podchinennyi»: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* [Psychological conditions and factors for reducing the conflict intensity of a person in the "supervisor-subordinate" system: DSc thesis, summary]. Moscow, 1998, 24 p. (In Russ.)

Il'iankova E.I., Semakova A.I. *Analiz vzaimosviazi lichnostnykh osobennostei delinkventnykh podrostkov so strategiiami ikh povedeniia v konflikte* [Analysis of the relationship between the personal characteristics of delinquent adolescents and their strategies of behavior in conflict]. *Iuridicheskaya psikhologiya* [Juridicheskaya psikhologiya], 2020, № 3, pp. 22-27. (In Russ.)

Kobozev I.Iu. *Strukturno-funktsional'naya model' professional'nogo stressa sotrudnikov organov vnutrennikh del* [Structural and functional model of professional stress of employees of internal affairs bodies]. *Aktual'nye problemy psikhologii pravookhranitel'noi deiatel'nosti: kontseptsii, podkhody, tekhnologii (Vasil'evskie chteniia - 2021): materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Aktual'nye problemy psikhologii pravookhranitel'noi deiatel'nosti: kontseptsii, podkhody, tekhnologii (Vasil'evskie chteniia - 2021): materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.]. Saint Petersburg, 2021, pp. 383-387. (In Russ.)

Lebedeva L.A. *Upravlenie trudovymi konfliktami v sisteme sotsial'no-trudovykh otnoshenii na predpriatii:*

avtoref. dis. ... kand. ekonom. nauk [Management of labor conflicts in the system of social and labor relations at the enterprise: DSc thesis, summary]. Moscow, 2014, 21 p. (In Russ.)

Levin K. *Razreshenie sotsial'nykh konfliktov* [Resolution of social conflicts]. Saint Petersburg, 2000, 407 p. (In Russ.)

Leonov N.I. *Psikhologiya konfliktного povedeniia: avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk* [Psychology of conflict behavior: DSc thesis, summary]. Iaroslavl', 2002, 46 p. (In Russ.)

Nikolaeva L.A. *Formirovanie kommunikativnoi tolerantnosti studentov - budushchikh iuristov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formirovanie kommunikativnoi tolerantnosti studentov - budushchikh iuristov: DSc thesis, summary]. Kemerovo, 2007, 39 p. (In Russ.)

Platonov Iu.P. *Psikhologiya konfliktного povedeniia* [Psychology of conflict behavior]. Saint Petersburg, 2009, 543 p. (In Russ.)

Rozhkov A.A., Dz'onik D.V. *Lichnaya otvetstvennost' sotrudnika pravookhranitel'nykh organov kak faktor obshchestvennogo doveriia k MVD Rossii* [Personal responsibility of a law enforcement officer as a factor of public trust in the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Moral'no-psikhologicheskoe obespechenie deiatel'nosti organov vnutrennikh del: sovremennyye podkhody i perspektivy razvitiia: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Moral'no-psikhologicheskoe obespechenie deiatel'nosti organov vnutrennikh del: sovremennyye podkhody i perspektivy razvitiia: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.]. Saint Petersburg, 2021, pp. 32-34. (In Russ.)

Rusakova S.V. *Urovni formirovaniia kommunikativnoi tolerantnosti u uchashchikhsia obshcheobrazovatel'noi shkoly* [Levels of Formation of Communicative Tolerance in Students of a General Education School]. *Nauka i shkola* [Science and school], 2013, № 6, pp. 149-151. (In Russ.)

Samsonova N.V. *Formirovanie konfliktologicheskoi kul'tury spetsialista: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Formation of a conflictology culture of a specialist: DSc thesis, summary]. Kaliningrad, 2003, 40 p. (In Russ.)

Safronov A.D. *Politseiskaia viktimologiya i psikhologiya professional'noi bezopasnosti sotrudnikov territorial'nykh organov MVD Rossii* [Police victimology and psychology of professional security of employees of the territorial bodies of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Psikhologiya i iurisprudentsiia v dinamichno izmeniaiushchemsya mire: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posviash. 70-letiiu prof. A.I. Papkina* [Psikhologiya i iurisprudentsiia v dinamichno izmeniaiushchemsya mire: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posviash. 70-year-old prof. A.I. Papkina]. Moscow, 2012, pp. 354-365. (In Russ.)

Udodova E.P., Kolesnikov A.V. *Problema tekuchestii kadrov i puti ee resheniia* [The problem of staff turno-

ver and ways to solve it]. *Normirovanie i oplata truda v promyshlennosti* [Rationing and wages in industry], 2021, № 2, pp. 56-51. (In Russ.)

Shcherbakova O.I. *Psikhologiya konfliktologicheskoi kul'tury lichnosti spetsialista: formirovanie v kontekstnoi obrazovatel'noi srede: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* [Psychology of conflictological culture of a specialist's personality: formation in a contextual educational environment: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 46 p. (In Russ.)

Eksperimental'no-psikhologicheskaya metodika izucheniia frustratsionnykh reaktsii: metodicheskie re-

komendatsii [Experimental psychological methodology for studying frustrating reactions: methodical recommendations], compiled by N.V. Tarabarina. Leningrad, LPNI imeni V.M. Bekhereva, 1984, 23 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.08.2022; одобрена после рецензирования 14.09.2022; принята к публикации 03.10.2022.

The article was submitted 03.08.2022; approved after reviewing 14.09.2022; accepted for publication 03.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 108–117. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 108–117.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-108-117>

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ВНЕШНИМ ОБЛИКОМ С ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ И САМООТНОШЕНИЕМ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД МОЛОДОСТИ

Фассахова Татьяна Альбертовна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, Fassakhova@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-2542-0074>

Добрынин Игорь Михайлович, кандидат педагогических наук, Уральский Федеральный Университет, Екатеринбург,
Россия, DOBRY-66@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5726-61219>

Аннотация. Статья посвящена определению ценностной структуры личности и установлению места ценности внешнего облика в общей структуре ценностных ориентаций молодежи; установлению влияния внешнего облика на различные сферы жизнедеятельности студента; выявлению различий между респондентами с высоким и средним уровнем удовлетворенности собственным внешним обликом; установлению взаимосвязей между уровнем удовлетворенности внешним обликом, ценностями молодежи и самооотношением. Выборку составили молодые люди ($n = 108$), юноши ($n = 46$) и девушки ($n = 62$) 18–20 лет, студенты первого курса Уральского федерального университета, г. Екатеринбург. Результаты анализа показали следующую ценностно-смысловую структуру личности молодого человека: на первом месте находится ценность здоровья, далее уверенность в себе, личностное развитие, любовь (физическая и духовная близость), материальная обеспеченность, 15-й ранг занимает внешний облик, рядом с ценностью интересная работа и общественное признание. Значимых различий в ценностной структуре между респондентами с разным уровнем удовлетворенности внешностью не обнаружено. Авторы приходят к выводу, что чем выше у молодежи оценка собственной внешности, тем выше уровень позитивного самооотношения, самоуверенности, ожидаемого отношения от других. Чем выше уровень удовлетворенности внешним обликом, тем ниже уровень самообвинения.

Ключевые слова: молодежь, внешний облик, ценностно-смысловые ориентации, самооотношение, удовлетворенность внешним обликом.

Для цитирования: Фассахова Т.А., Добрынин И.М., Взаимосвязь уровня удовлетворенности внешностью с ценностно-смысловыми ориентациями и самооотношением в период молодости // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 108–117. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-108-117>

Research Article

INTERRELATION OF THE LEVEL OF SATISFACTION WITH APPEARANCE WITH VALUE-SEMANTIC ORIENTATIONS AND SELF-ATTITUDE IN THE PERIOD OF YOUTH

Tatiana A. Fassakhova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, Fassakhova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2542-0074>

Igor M. Dobrynin, Candidate of Pedagogic Sciences, the Urals Federal University, Yekaterinburg, Russia, DOBRY-66@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5726-61219>

Abstract. The article is devoted to determining the value structure of the personality and establishing the place of the value of the external appearance in the general structure of value orientations; establishing the influence of external appearance on various spheres of students' life; identifying differences between respondents with high and medium levels of satisfaction with their own appearance; establishing relationships between the level of satisfaction with the appearance, values of young people and self-attitude. The sample consisted of young people ($n = 108$), boys ($n = 46$) and girls ($n = 62$) aged 18-20, first-year students of the Urals Federal University, Yekaterinburg. The results of the analysis showed the following value-semantic structure of the young person's personality – health, self-confidence, personal development, love (physical and spiritual intimacy), material security. Appearance takes the 15th place. In the views of students, an attractive appearance affects the sphere of communication and friendship. There are no significant differences in the value structure of personality

between respondents with different levels of satisfaction with appearance. The authors come to the conclusion that the higher the young people's assessment of their own appearance, the higher the level of positive self-attitude, self-confidence, expected attitude from others. The level of satisfaction with appearance and the level of self-accusation are in inverse proportion.

Keywords: youth, appearance, value orientations, self-attitude, satisfaction with appearance.

For citation: Fassakhova T.A., Dobrynin I.M., The relationship of the level of satisfaction with appearance with value-semantic orientations and self-attitude in the period of youth. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 108–117. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-108-117>

Актуальность исследования

Проблема влияния внешнего облика на самые различные аспекты жизнедеятельности человека все чаще обсуждается в современных научных исследованиях [Лабунская 2014: 3851–3855].

По данным ежегодного глобального исследования [Digital 2022], во время пандемии COVID-19 (2019–2022 гг.) количество пользователей социальных сетей за 2020 год увеличилось на 30 %; на начало 2022 года в России насчитывалось около 129 млн пользователей интернета. Остро встала проблема самопрезентации в виртуальном пространстве, в социальных сетях, где человек должен представлять себя внешне, осознавать значимость внешней привлекательности.

Во-вторых, растет спрос на услуги, связанные с изменением внешности и самосознания (услуги фитнес-тренеров, пластическая хирургия и косметология, услуги стилистов, коучей, психологов) [Барышева: 6].

В-третьих, трансляция «идеальных» стандартов красоты в СМИ формирует социальный запрос на соответствие этим стандартам, и в случае обнаружения отклонений от транслируемых критериев у человека возникает недовольство своим телом, что в конечном счете влияет на уровень самооотношения [Барышева: 6].

Следовательно, изучение ценностей и самооотношения позволяют описать особенности развития личности на конкретном этапе жизни. Нам кажется чрезвычайно важным рассмотрение проблемы удовлетворенности человека своим физическим внешним обликом и в целом отношения к себе на разных этапах онтогенеза с позиций психологии развития.

Теоретические основания

Наиболее разработанными направлениями изучения данной проблематики являются: влияние внешнего облика на взаимоотношения студентов и преподавателей [Лабунская, Безьян: 8–18], оценка внешнего облика и ее влияние на романтические отношения [Лабунская, Гура: 207–209]; фрустрация ценности внешнего облика другими и ее последствия [Андриенко, Лабунская: 65–70]; оценки внешнего облика приятелями и родителями как факторы удовлетворенности и обеспокоенности ВО [Дроздова: 79–82]; влияние привлекательного внешнего облика на статус в группе [Сериков 2018а: 109–113]; влияние социаль-

ных сетей на актуализацию лукизма и его разновидности – буллинга [Погонцева 2018: 450–456]; самооценка и оценка внешнего облика членов студенческой группы [Лабунская, Капитанова: 72–87]; факторы и последствия влияния оценок внешнего облика на молодых людей [Андриенко, Лабунская: 65–70; Погонцева, Никитина: 2153–2159], внешний облик в структуре ценностных ориентаций молодых людей [Лабунская, Сериков: 91–103], связь уровня удовлетворенности жизнью с удовлетворенностью внешним обликом [Белугина: 6–8], жизненно важные функции, которыми наделяют внешний облик [Черкашина: 71–89], влияние изменения внешнего облика на состояние женщин средней зрелости [Осьминина: 141–145], факторы отношения женщин средней зрелости к собственному внешнему облику [Крюкова, Осьминина: 56–62], все они лежат в основном в области социальной психологии

В западной психологии за последнее время появилось множество исследований, в которых физическая привлекательность, красота рассматривались как предикторы успеха в профессиональной и личной сферах. С ними связываются возможности получить лучшую работу, выглядеть умнее, счастливее, увереннее и т. п. [Who Attains: 116–132; Beall: 289–297; Chang, Jarry, Kong: 72–76; Shahani-Denning: 15–18; Shinnars: 5].

В.А. Лабунской внешний облик рассматривается как конструируемая форма объективизации внутреннего мира личности, как феномен, отражающий различные этапы жизненного пути на основе динамичных, переменных взаимосвязей трех компонентов: 1) физического, 2) социального облика, 3) экспрессивного поведения [Лабунская, Дроздова: 202–226].

В.А. Лабунской, Г.В. Сериковым была разработана многофакторная эмпирическая модель изучения отношения к внешнему облику. В центре этой модели стоит такой феномен, как ценность внешнего облика и ценностные ориентации, связанные с внешним обликом [Лабунская, Сериков: 91–103].

Ш. Шварц полагает, что ценности – это некоторые убеждения, верования (beliefs), которые эмоционально окрашены; являются «мотивационными конструктами», «отсылают» к тем целям, которые люди стремятся достичь [Сериков 2018б: 21–31]. Следовательно, ценность внешнего облика может мотивировать личность к самоизменениям.

Самоотношение, по мнению С.Р. Пантилеева, есть двухуровневое образование, включающее в себя эмоционально-ценностное отношение к себе и самооценку [Пантилеев: 32]. В.В. Столин понимал данный феномен как отношение личности к своему «я», в структуре которого наличествует самоуважение, самопринятие, самооценка, самоуверенность, самоунижение, аутосимпатия, любовь к себе, самообвинение [Столин: 183–186].

Дизайн исследования

Цель исследования – выявить взаимосвязь уровня удовлетворенности внешностью с ценностно-смысловыми ориентациями и самоотношением молодежи.

Выборку составили молодые люди (n = 108), юноши (n = 46) и девушки (n = 62) 18–20 лет, студенты первого курса Уральского Федерального университета им. Ельцина, г. Екатеринбург, обучающиеся на разных направлениях подготовки.

Методический дизайн исследования включал: процентную прямую шкала удовлетворенности внешним обликом (респондентам необходимо было поставить отметку на шкале от 1 до 10 (100 % удовлетворенности при оценке 10, 50 % – при оценке 5); кластерный анализ (респонденты поделены на 2 группы: 1-я группа со средним уровнем (значение 6), 2-я – с высоким уровнем удовлетворенности (значение 9) внешним обликом; непараметрический критерий Манна – Уитни. Использовались следующие методики: методика определения ценностных ориентаций М. Рокича в модификации Г.В. Серикова [Сериков 2018б: 21–31]; анкета В.А. Лабунской и Г.В. Серикова «Оценка значимости привлекательного внешнего облика для улучшения различных аспектов жизнедеятельности» [Лабунская 2019: 198–209]; опросник С.С. Бубновой «Диагностика реальной структу-

ры ценностных ориентаций личности» [Бубнова: 4] в модификации В.А. Лабунской, Г.В. Серикова [Лабунская, Сериков: 91–103]; тест-опросник самоотношения (ОСО) В.В. Столина [Столин, Пантилеев: 123–130]. Обработка собранных данных проводилась в программе Excel, SPSS Statistics 22.0.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ данных, полученных по модифицированной методике определения ценностных ориентаций М. Рокича, была направлена на выявление иерархии ценностных ориентаций молодежи. На 1-е место респонденты поставили ценность здоровья (физическое, психическое) (1R), далее – уверенность в себе, внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий (2R), личностное развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование) (3R), любовь (духовная и физическая близость) (4R), материально обеспеченная жизнь (5R). Результаты представлены в таблице 1.

Привлекательные внешний облик (далее – ПВО) находится на 15-м месте по значимости, рядом с ценностями интересная работа и признание и уважение окружающих. Различия между группами мы видим только по шкале счастливая семейная жизнь. Для респондентов с высоким уровнем удовлетворенности своим внешним обликом более ценной является счастливая семейная жизнь (U = 522,5; p = 0,032), т. е. они ориентированы на создание семьи, верят в свою привлекательность, не боятся вступать в близкие отношения.

Наиболее важными инструментальными ценностями являются: воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения) (1R, 8,84 балла); жизнерадостность, оптимизм, чувство юмора (2R, 8,89 баллов); раци-

Таблица 1

Терминальные ценности молодежи (по методике М. Рокича в модификации Г.В. Серикова)

Ценность	Группа	Среднее	Среднекв. отклонение	Среднее в двух группах	Ранг
Здоровье (физическое и психическое)	1	9,00	6,233	8,00	1
	2	7,00	5,296		
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	1	7,82	5,334	8,16	2
	2	8,49	5,382		
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	1	8,62	5,111	8,94	3
	2	9,26	5,332		
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	1	9,32	5,861	9,22	4
	2	9,12	6,448		
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем)	1	9,12	5,897	9,34	5
	2	9,56	5,105		
Счастливая семейная жизнь	1	11,41	5,171	9,95	9
	2	8,49	5,998		
Привлекательный внешний облик	1	10,59	5,326	10,85	15
	2	11,12	4,958		

онализм, умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения (3R, 9,11 баллов); твердая воля, умение настоять на своем, не отступать перед трудностями (4R, 9,18 баллов), широта взглядов, умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки (5R, 9,36 баллов). Различия в группах мы наблюдаем только по шкале рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения). Испытуемые, которые меньше удовлетворены своим внешним обликом, выше оценивают данную ценность ($U = 514,1$; $p = 0,026$).

Стремление всегда быть в хорошей форме также не свойственно молодым людям, находится на 15-м месте по значимости из 19 инструментальных ценностей; рядом располагаются такие ценности, как ответственность, чувство долга, исполнительность.

Наши данные несколько разнятся с данными исследований В.А. Лабунской, которая выявила, что «выраженность «ценности внешнего облика» значимо выше, чем таких ценностей, как «общение», «здоровье», «высокий социальный статус и управление людьми», «высокое материальное благосостояние», «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» [Лабунская: 51–66].

Такие изменения могут свидетельствовать о трансформации ценностных ориентаций молодых людей в условиях пандемии, экономических санкций, социальной изоляции, нависшей военной угрозы.

При анализе результатов, полученных по методике «Оценка значимости привлекательного внешнего облика для улучшения различных аспектов жизнедеятельности» (В.А. Лабунская, Г.В. Сериков), установлено, что привлекательный внешний облик в представлениях студентов в большей степени приведет к более уверенному, свободному и комфортному общению с другими (1R), сделает их объектом внимания со стороны других (2R). Они станут более счастливыми (3R), популярными в своей группе (4R), смогут реализовать свой потенциал и заведут больше друзей (5R). При этом, по мнению студентов, обладание привлекательным внешним обликом не поможет получить хорошую высокооплачиваемую работу (9R) и создать семью (10R). Результаты представлены в таблице 2.

Получены данные, что чем ниже у молодого человека удовлетворенность своим внешним обликом, тем более он уверен, что привлекательный внешний облик обуславливает уверенность в себе, свободу и комфорт в общении с другими людьми и ощущение счастья (табл. 3).

Таблица 2

Средние показатели по методике определение значимости привлекательного внешнего облика в различных сферах жизнедеятельности

Если бы обладал более привлекательным внешним обликом, то:	Группа	Среднее	Среднекв. отклонение	Средний балл по двум группам	Ранг
Я чувствовал/а бы себя более уверенно, свободно и комфортно в общении с другими людьми	1	4,33	1,042	4	1
	2	3,67	1,279		
Я бы пользовалась вниманием других людей	1	3,72	1,137	3,59	2
	2	3,47	1,236		
Я был/а бы более счастлив/а в жизни	1	3,56	1,501	3,24	3
	2	2,93	1,250		
Я бы был/а более популярным/ой в своей группе	1	3,06	1,351	3,11	4
	2	3,16	1,278		
Я смог/ла бы реализовать свой потенциал	1	3,25	1,442	3,01	5
	2	2,78	1,295		

Таблица 3

Различия в оценке значимости привлекательного внешнего облика для улучшения различных аспектов жизнедеятельности у молодежи с разным уровнем удовлетворенности внешним обликом

Жизненный аспект	Среднее значение (от 1–5)		Значение U Манна – Уитни	Уровень значимости
	Средний уровень удовлетворенности ВО	Высокий уровень удовлетворенности ВО		
Я чувствовал/а бы себя более уверенно, свободно и комфортно в общении с другими людьми	4,33	3,67	545,5	0,008
Я чувствовал/а бы себя более счастливым	3,56	2,93	582,5	0,027

Результаты диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности на основе модифицированной методики С.С. Бубновой выявили следующую структуру ценностных ориентаций: признание и уважение людей и влияние на окружающих (1R), приятное времяпрепровождение, отдых (2R), любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком) (3R), помощь и милосердие к другим (4R),

здоровье (5R), привлекательный внешний облик (8R). Всего 12 ценностей. На последнем месте по значимости оказались такие ценности, как социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе и высокий социальный статус (табл. 4).

Сравнение двух групп испытуемых показало, что достоверные различия между группами есть только по шкале милосердие и помощь другим ($U = 540,5$,

Таблица 4

Иерархия ценностных ориентаций личности по модифицированной методике С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности»

Ценность	№ группы	Среднее значение	Среднеквад. ошибка	Среднее по двум группам	Ранг
Признание и уважение людей и влияние на окружающих	1	4,44	1,275	4,31	1
	2	4,18	1,244		
Приятное времяпрепровождение, отдых	1	4,19	0,920	4,24	2
	2	4,30	0,878		
Любовь	1	3,67	1,095	3,82	3
	2	3,98	0,927		
Помощь и милосердие к другим людям	1	3,39	1,271	3,77	4
	2	4,16	1,293		
Здоровье	1	3,50	1,134	3,61	5
	2	3,73	1,546		
Привлекательный внешний облик	1	3,03	1,647	3,04	8
	2	3,05	1,462		

Таблица 5

Значимые различия самооотношения студентов с разным уровнем удовлетворенности внешним обликом (по критерию U Манна – Уитни)

Шкала	Сумма рангов		Значение U Манна – Уитни	Уровень значимости
	Молодые люди со средним уровнем удовлетворенности ВО	Молодые люди с высоким уровнем удовлетворенности ВО		
Шкала интегрального самооотношения	50,8283	79,7059	198,5	0,001
	норма	завышенный		
Шкала аутосимпатии	59,1043	81,7580	336,0	0,001
	норма	завышенный		
Шкала ожидаемого отношения от других	41,8474	65,1193	382,5	0,001
	заниженный	завышенный		
Шкала самоуверенности	46,1620	77,2034	257,0	0,001
	заниженный	завышенный		
Шкала отношения других	39,0934	48,4752	589,0	0,049
	заниженный	норма		
Шкала самопринятия	60,5263	84,9184	388,5	0,001
	норма	завышенный		
Шкала самообвинения	55,0657	35,7575	474,5	0,003
	норма	низкий		
Шкала самоинтереса	55,3423	76,4850	459,0	0,002
	норма	завышенный		
Шкала самопонимания	50,2751	66,7889	468,5	0,002
	норма	завышенный		

Таблица 6

**Взаимосвязь уровня удовлетворенности внешним обликом
с ценностями и самоотношением молодых людей**

Показатель	Молодые люди со средним уровнем удовлетворенности ВО	Молодые люди с высоким уровнем удовлетворенности ВО
Здоровье (физическое и психическое)	0,511**	–
Привлекательный внешний облик	–	–
Шкала интегральное самоотношение	0,584**	0,369*
Шкала самоуважения	0,569**	0,369*
Шкала аутосимпатии	0,390*	0,298*
Шкала самоуверенности	0,419*	–
Шкала ожидаемого отношения от других	0,336*	–
Шкала самопринятия	0,410*	0,303*
Шкала саморукводства	0,363*	–
Шкала самообвинения	–	–0,410**
Шкала самопонимания	0,353*	–

Примечание. В таблице приведены значимые корреляционные связи, где * при $p \leq 0,01$, ** при $p \leq 0,05$.

$p = 0,013$). Чем больше уровень удовлетворенности внешним обликом, тем больше человек склонен думать о помощи другим.

В исследовании ценностных ориентаций молодежи В.А. Лабунской на основе модифицированной методики С.С. Бубновой [Лабунская, Сериков: 91–103] были получены несколько иные данные: ценность внешнего облика вместе с ценностью любви занимает срединное положение в их иерархии. Автор трактует данный факт как свидетельство растущей значимости внешнего облика для российской молодежи.

Результаты анализа данных по методике самоотношения В.В. Пантелеева, С.Р. Столина представлены в таблице 5.

Высокий уровень интегрального самоотношения наблюдается у респондентов обеих групп, что характеризует индивидуальные особенности молодежи, они склонны к одобрению себя в целом, доверяют себе. Однако показатели по шкалам самоуважение, аутосимпатия, самоуверенность, самопринятие, самоинтерес, самопонимание для первой группы попадают в диапазон нормальных значений, в то время как во второй группе отмечаются завышенные показатели. Можно сказать, что молодые люди, в большей степени удовлетворенные своей внешностью, считают себя более способными, самостоятельными и излишне верят в собственные силы, бывают слишком благосклонны к себе, гораздо самоуверенней, более ждут уважения от других. Однако ярко выраженное чувство самоуверенности может привести к неспособности критически относиться к собственному выбору и решению жизненных вопросов.

Показатели шкал ожидаемого отношения других у первой группы находятся в диапазоне низких значений, они склонны думать, что окружающие неблагоприятно к ним относятся, положительное отношение

окружающих распространяется лишь на определенные качества и поступки, в то время как другие личностные проявления способны вызывать у них раздражение и неприятие. Респонденты, удовлетворенные внешним обликом, ожидают позитивного отношения к себе окружающих, соответственно, более общительны, эмоционально открыты для взаимодействия с окружающими.

Следует отметить, что у студентов, удовлетворенных внешним обликом, зафиксированы низкие показатели по шкале самообвинения, т. е. они довольны собой, ищут причины трудностей и конфликтов во вне, не склонны к глубокой рефлексии.

Результаты исследования показали вариативные взаимосвязи уровня удовлетворенности внешним обликом с ценностями и самоотношением молодых людей. Результаты представлены в таблице 6.

Независимо от того, насколько человек удовлетворен своим внешним обликом, выявлена общая тенденция: чем выше уровень удовлетворенности внешним обликом, тем выше самоотношение человека, уровень его самоуважения, аутосимпатии, самопринятия. Человек в целом больше склонен к одобрению себя, позитивной самооценке к контролю собственной жизни. Вместе с тем мы видим более сильную связь этих параметров у респондентов со средним уровнем удовлетворенности внешним обликом.

В группе респондентов со средним уровнем удовлетворенности внешним обликом обнаружена значимая прямая связь удовлетворенности внешностью с уровнем физического и психического здоровья, уровнем самоуверенности, ожидаемого отношения от других и уровнем самопонимания. Подобные связи не установлены у лиц с высокой удовлетворенностью внешностью. Это говорит о том, что респонденты, которые менее удовлетворены собой, связывают

степень удовлетворенности внешним обликом с хорошим самочувствием, уверенностью в себе, думают, что привлекательный внешний облик обуславливает более позитивное отношение со стороны окружающих людей.

Высокий уровень удовлетворенности внешним обликом коррелирует со шкалой самообвинения. Чем выше уровень удовлетворенности внешним обликом, тем ниже уровень самообвинения, молодые люди безусловно принимают себя, ищут причины непонимания, трудностей в других людях или внешних обстоятельствах.

Выводы

Привлекательный внешний облик в представлениях молодежи 18–22 лет не является приоритетно значимой ценностью. Наиболее значимыми являются: ценность здоровья, уверенность в себе, внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, личностное развитие, любовь (духовная и физическая близость), материально обеспеченная жизнь. Это свидетельствует о трансформации ценностных ориентаций молодежи в условиях пандемии, изменения политической и экономической обстановки в стране, нарастания социальной нестабильности и неопределенности. Достоверные различия между группами респондентов со средним и высоким уровнем удовлетворенности внешним обликом наблюдаются лишь по шкалам «счастливая семейная жизнь» и «рационализм».

В представлениях студентов привлекательный внешний облик положительно влияет на сферу общения, дружбы, ощущение счастья, однако не помогает получить им более хорошую работу и создать семью. Респонденты, менее удовлетворенные внешним обликом, считают, что если бы они обладали более привлекательными внешними данными, они бы стали более уверены в себе и чувствовали себя более счастливыми.

Определена иерархия ценностных ориентаций современной молодежи. Наиболее значимыми ценностями являются признание и уважение людей, влияние на окружающих, приятное времяпрепровождение, отдых, любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком), помощь и милосердие к другим, здоровье. «Привлекательный внешний облик» имеет невысокий рейтинг (находится на 8-й позиции из 12).

У молодых людей, более удовлетворенных внешним обликом, показатели по шкалам самоуважение, аутосимпатия, самоуверенность, самопринятие, самоинтерес, самопонимание попадают в диапазон завышенных значений.

Обнаружена значимая прямая связь удовлетворенности внешним обликом с уровнем физического и психического здоровья, уровнем самоуверенности,

ожидаемого отношения от других и уровнем самопонимания в группе респондентов со средним уровнем удовлетворенности внешним обликом. В группе респондентов с высоким уровнем удовлетворенности обнаружена обратная связь уровня удовлетворенности внешним обликом с уровнем самообвинения.

Положительная оценка собственного внешнего облика в сознании человека, а также в суждениях окружающих о нем, связана с позитивностью его самоотношения в целом. Отрицательная же оценка, напротив, влечет за собой снижение уровня интегрального самоотношения.

Список литературы

Андреенко Т.А., Лабунская В.А., Шкурко Т.А. Субъектно-личностные компоненты «многофакторной модели изучения отношения к внешнему облику»: переживание фрустрации ценности внешнего облика негативными оценками других // Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков в экспертно-психологических исследованиях. Сочи: СГУ, 2018. С. 65–70.

Барышева Н.А. Особенности самоотношения и удовлетворенности телом у девушек // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 9. С. 87–92.

Белугина Е.В. Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни: дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2003. 22 с.

Бубнова С.С. Методика диагностики ценностных ориентаций личности. Москва: Институт молодежи, 1995. 4 с.

Варлашкина Е.А. Особенности образа физического «я» и удовлетворенности жизнью у женщин с разным уровнем активности ухода за внешностью // Вестник Омского университета. Сер.: Психология, 2012, № 1. С. 4–10.

Дроздова И.И. Представления об оценках внешнего облика приятелями родителями как фактор удовлетворенности и обеспокоенности им в ранней юности // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокенетика. 2018. Вып. 4 (24). С. 79–82.

Крюкова Т.Л., Осьминина А.А. Факторы отношения женщин средней зрелости к собственному внешнему облику // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокенетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 56–62.

Лабунская В.А. Отношение к внешнему облику, его ценность и значимость как факторы субъективного благополучия молодых людей // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 3. С. 51–66.

Лабунская В.А. Проблема удовлетворенности внешним обликом: субъектный подход // Концепт:

научно-методический электронный журнал. 2014. Т. 20. С. 3851–3855.

Лабунская В.А. Самооценка внешнего облика на различных этапах жизненного пути // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Москва: Институт психологии РАН, 2012. Ч. 1. С. 331–338.

Лабунская В.А. Самооценка, ценность, значимость внешнего облика в студенческой среде и удовлетворенность жизнью // Южно-российский журнал социальных наук. 2019. № 4. С. 198–209.

Лабунская В.А., Бзезян А.А. Внешний облик в образовательной среде: оценка, самооценка, функциональная значимость // Современное образование. 2018. № 4. С. 8–18.

Лабунская В.А., Гура О.Р. Особенности влияния оценок внешнего облика романтическим партнером на отношение к ним молодых людей, состоящих и не состоящих в романтических отношениях // Внешний облик в различных контекстах взаимодействия. Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Кредо», 2019. С. 207–209.

Лабунская В.А., Дроздова И.И. Теоретико-эмпирический анализ влияния социокультурных и социально-психологических факторов на оценки и самооценки молодых людей внешнего облика // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 2. С. 202–226.

Лабунская В.А., Капитанова Е.В. Самооценка и оценка внешнего облика членов студенческой группы как предикторы отношений межличностной значимости // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 1. С. 72–87.

Лабунская В.А., Сериков Г.В. Теоретические основы и методические подходы к изучению феномена «ценность внешнего облика» // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 91–103.

Осьминина А.А. Активность в омоложении женщин средней взрослости как совладение со стрессом старения // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 3. С. 141–145.

Пантिलеев С.Р. Методика исследования самоотношения. Москва: Смысл, 1993. 32 с.

Погонцева Д.В. Буллинг в образовательной среде как одна из форм лукизма // Форсайт образования: ценности, модели и технологии дидактической коммуникации XXI века: коллективная монография. Канада, Торонто: Альтасфера, 2018. С. 450–456.

Сериков Г.В. К вопросу о влиянии внешнего облика человека на его статус в группе // Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков в экспертно-психологических исследованиях: сб. материалов Всерос. науч. семинара. Сочи: СГУ, 2018. С. 109–113.

Сериков Г.В. Привлекательный внешний облик как «инструментальная ценность», его значимость в молодежной среде // Психолог. 2018. № 6. С. 21–31.

Столин В.В., Пантिलеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. Москва: Изд-во Московского университета, 1988. С. 123–130.

Черкашина А.Г. Особенности самоотношения к образу физического Я в зависимости от реальности телесного самовосприятия // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология. 2012, № 1. С. 75–91.

Шкурко Т.А. Динамика удовлетворенности жизнью и самооценок внешнего облика у женщин, занимающихся йогой // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 2018. С. 915–921.

Anderson C., John O., Keltner D., Kring A. Who Attains Social Status? Effects of Personality and Physical Attractiveness in Social Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, vol. 81, № 1, pp. 116–132. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.1.116>

Beall A. Can a New Smile Make You Look More Intelligent and Successful? *Dental Clinics of North America*, 2007, vol. 51, № 2, pp. 289–297. <https://doi.org/10.1016/j.cden.2007.02.002>

Chang F.M., Jarry J.L., Kong M.A. Appearance investment mediates the association between fear of negative evaluation and dietary restraint. *Body Image*, 2014, vol. 11, № 1, pp. 72–76. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.11.002>

Shahani-Denning C. Physical Attractiveness Bias in Hiring: What Is Beautiful Is Good. *Hofstra Horizons* Spring, 2003, pp. 15–18. URL: https://www.hofstra.edu/pdf/orsp_shahani-denning_spring03.pdf

Shinners E. Effects of The “What is Beautiful is Good” Stereotype on Perceived Trustworthiness. *UWL Journal of Undergraduate Research XII*, 2009, pp. 5. URL: <https://www.uwlax.edu/globalassets/offices-services/urc/jur-online/pdf/2009/shinners-erinspy.pdf>

References

Andrienko T.A., Labunskaja V.A., Shkurko T.A. *Subjektно-lichnostnye komponenty «mnogofaktornoj modeli izuchenija otnoshenija k vneshnemu obliku»: perezhiwanie frustracii cennosti vneshnego oblika negativnymi ocenkami drugih* [Subject-Personal Components of the “Multifactorial Model for Studying Attitudes to Appearance”: Experience of Frustration of the Value of Appearance by Negative Evaluations of Others]. *Psihologija bezopasnosti i psihologicheskaja bezopasnost': problemy vzaimodejstvija teoretikov i praktikov v jekspertno-psihologicheskijh issledovanijah* [Security Psychology and Psychological Security: Problems of Interaction between Theorists and Practitioners in Expert Psycholo-

gical Research]. Sochi, SGU Publ., 2018, pp. 65-70. (In Russ.)

Barysheva N.A. *Osobennosti samootnosheniya i udovletvorennosti telom u devushek* [Features of self-relationship and body satisfaction in Yakh girls]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2020, № 9, pp. 87-92. (In Russ.)

Belugina E.V. *Otnoshenie k svoemu vneshnemu obliku v period serediny zhizni* [Attitude to their appearance in the period of mid-life]: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. Rostov-na-Donu, 2003. (In Russ.)

Bubnova S.S. *Metodika diagnostiki cennostnykh orientatsiy lichnosti* [Methodology for diagnosing value orientations of a person]. Moscow, Institut molodezhi Publ., 1995, 40 p. (In Russ.)

Varlashkina E.A. *Osobennosti obraza fizicheskogo «ja» i udovletvorennosti zhizn'ju u zhenshhin s raznyim urovnem aktivnosti uhoda za vneshnost'ju* [Features of the image of the physical "I" and life satisfaction in women with different levels of activity in caring for their appearance]. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser.: Psihologiya* [Vestnik of the Omsk University. Series "Psychology"], 2012, № 1, pp. 4-10. (In Russ.)

Drozdova I.I. *Predstavleniya ob ocenках vneshnego oblika prijateljami roditeljami kak faktor udovletvorennosti i obespokoennosti im v rannej junosti* [Ideas about assessments of appearance by friends by parents as a factor of satisfaction and concern for them in early youth]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: pedagogika. Psihologiya. Sociokenetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, vol. 24/4, pp. 79-82. (In Russ.)

Krjukova T.L., Os'minina A.A. *Faktory otnosheniya zhenshhin srednej vzroslosti k sobstvennomu vneshnemu obliku* [Factors of the attitude of women of middle adulthood to their own appearance]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: pedagogika. Psihologiya. Sociokenetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26/42, pp. 56-62. (In Russ.)

Labunskaja V.A. *Otnoshenie k vneshnemu obliku, ego cennost' i znachimost' kak faktory sub'ektivnogo blagopoluchija molodyh ljudej* [Attitude to appearance, its value and significance as factors of subjective well-being of young people]. *Social'naja psihologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2019, vol. 10, № 3, pp. 51-66. (In Russ.)

Labunskaja V.A. *Problema udovletvorennosti vneshnim oblikom: sub'ektivnyj podhod* [The problem of satisfaction with appearance: subjective approach]: *Koncept: nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal* [Scientific and methodological electronic journal "Concept"], 2014, vol. 20, pp. 3851-3855. (In Russ.)

Labunskaja V.A. *Samoocenka vneshnego oblika na razlichnyh etapah zhiznennogo puti* [Self-assessment of external appearance at various stages of the life path]. *Razvitie psihologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznanija* [Development of psychology in the system of complex human knowledge]. Moscow, IP RAN Publ., 2015, pp. 331-338. (In Russ.)

Labunskaja V.A. *Samoocenka, cennost', znachimost' vneshnego oblika v studencheskoj srede i udovletvorennost' zhizn'ju* [Self-assessment, value, significance of appearance in the student environment and life satisfaction]. *Juzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk* [South Russian Journal of Social Sciences], vol. 4, 2019, pp. 198-209. (In Russ.)

Labunskaja V.A., Bzezjan A.A. *Vneshnij oblik v obrazovatel'noj srede: ocenka, samoocenka, funkcional'naja znachimost'* [External appearance in the educational environment: assessment, self-assessment, functional significance]. *Sovremennoe obrazovanie* [Modern education], 2018, vol. 4, pp. 8-18. (In Russ.)

Labunskaja V.A., Gura O.R. *Osobennosti vlijaniya ocenok vneshnego oblika romanticheskim partnerom na otnoshenie k nim molodyh ljudej, sostojaxshih i ne sostojaxshih v romanticheskikh otnoshenijah* [Peculiarities of the impact of assessments of appearance by a romantic partner on the attitude towards them of young people who are and are not in romantic relationships]. *Vneshnij oblik v razlichnyh kontekstah vzaimodejstvija* [Appearance in various contexts of interaction], Rostov-na-Donu, Kredo Publ., 2019, pp. 207-209. (In Russ.)

Labunskaja V.A., Drozdova I.I. *Teoretiko-jempiricheskij analiz vlijaniya sociokul'turnyh i social'no-psihologicheskikh faktorov na ocenki i samoocenki molodyh ljudej vneshnego oblika* [Theoretical and empirical analysis of the influence of socio-cultural and socio-psychological factors on the assessments and self-assessments of young people of external appearance]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian Journal of Psychology], 2017, vol. 14, № 2, pp. 202-226. (In Russ.)

Labunskaja V.A., Kapitanova E.V. *Samoocenka i ocenka vneshnego oblika chlenov studencheskoj grupy kak prediktory otnoshenij mezhluchnostnoj znachimosti* [Self-assessment and assessment of the external appearance of members of a student group as predictors of interpersonal significance relations]. *Social'naja psihologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2016, vol. 7, № 1, pp. 72-87. (In Russ.)

Labunskaja V.A., Serikov G.V. *Teoreticheskie osnovy i metodicheskie podhody k izucheniju fenomena «cennost' vneshnego oblika»* [Theoretical foundations and methodological approaches to the study of the phenomenon of appearance value]. *Social'naja psihologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2018, vol. 9, № 3, pp. 91-103. (In Russ.)

Os'minina A.A. *Aktivnost' v omolozhenii zhenshin srednej vzroslosti kak sovladenie so stressom stareniya* [Activity in the rejuvenation of women of middle adulthood as co-management with the stress of aging]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 3, pp. 141-145. (In Russ.)

Pantileev S.R. *Metodika issledovaniya samootnosheniya* [Methodology for the study of self-attitude]. Moscow, Smysl Publ., 1993, 132 p. (In Russ.)

Pogonceva D.V. *Bullying v obrazovatel'noj srede kak odna iz form lukizma* [Bullying in the educational environment as one of the forms of lookism]. *Forsajt obrazovaniya: cennosti, modeli i tehnologii didakticheskoy kommunikacii XXI veka* [Foresight of education: values, models and technologies of didactic communication of the XXI century]: monografiya. Kanada, Toronto, Al'tasfera Publ., 2018, pp. 450-456. (In Russ.)

Serikov G.V. *K voprosu o vlijanii vneshnego oblika cheloveka na ego status v grupe* [To the question of the influence of the external appearance of a person on his status in the group]. *Psihologiya bezopasnosti i psihologicheskaya bezopasnost': problemy vzaimodejstviya teoretikov i praktikov v jekspertno-psihologicheskikh issledovaniyah* [Psychology of safety and psychological safety: problems of interaction between theorists and practitioners in expert psychological research]: sbornik materialov Vseros. nauch. seminarov. Sochi, SGU Publ., 2018, pp. 109-113. (In Russ.)

Serikov G.V. *Privlekatel'nyj vneshnij oblik kak «instrumental'naja cennost'», ego znachimost' v molo-*

dezhnoj srede [Attractive appearance as an “instrumental value”, its significance in the youth environment]. *Psiholog* [Psychologist.], 2018, № 6, pp. 21-31. (In Russ.)

Stolin V.V., Pantileev S.R. *Oprosnik samootnosheniya* [Attractive appearance Questionnaire of self-attitude]. *Praktikum po psihodiagnostike: Psihodiagnosticheskie materialy* [Workshop on psychodiagnostics: Psychodiagnostic materials]. Moscow, Moscow university Publ., 1988, pp. 123-130. (In Russ.)

Cherkashina A.G. *Osobennosti samootnosheniya k obrazu fizicheskogo Ja v zavisimosti ot real'nosti telesnogo samovosprijatija* [Features of self-relation to the image of the physical I, depending on the reality of bodily self-perception]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Ser. Psihologiya* [Vestnik of the Samara Humanitarian Academy. Series Psychology], vol. 1, 2012, pp. 75-91. (In Russ.)

Shkurko T.A. *Dinamika udovletvorennosti zhizn'ju i samoocenok vneshnego oblika u zhenshin, zanimajushhihsya jogoj* [Dynamics of life satisfaction and self-assessment of external appearance in women involved in yoga]. *Psihologiya cheloveka kak sub'ekta poznaniya, obshheniya i dejatel'nosti*. [Psychology of a person as a subject of knowledge, communication and activity]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2018, pp. 915-921 (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.09.2022; одобрена после рецензирования 05.10.2022; принята к публикации 09.10.2022.

The article was submitted 15.09.2022; approved after reviewing 05.10.2022; accepted for publication 09.10.2022.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 118–124. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 118–124. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-118-124>

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕСУРСОВ ПОДРОСТКОВ С ТИПИЧНЫМ И НАРУШЕННЫМ РАЗВИТИЕМ

Севастьянова Ульяна Юрьевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, ulyanakostroma@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0981-6669>

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

Аннотация. В статье представлен анализ феномена психологического ресурса с теоретической и эмпирической точек зрения у подростков с типичным и нарушенным развитием. Проанализированы трудные жизненные ситуации, ресурс, его содержательное описание, имеющихся характеристик у подростков с ОВЗ. Выделена специфика использования ресурсов в зависимости от наличия дефекта в развитии: в группе лиц с ОВЗ доминирующим является ресурс доверительных отношений с семьей/близкими людьми, а также искренности, открытости и жизнерадостности, в то время как респонденты с типичным развитием чаще используют самостоятельность, ум и самоуважение. Отражена связь ресурсов с самоэффективностью и рефлексивностью в группе подростков с нарушенным развитием.

Ключевые слова: ресурс, трудная жизненная ситуация, самоэффективность, рефлексивность, личность, подростки с ОВЗ.

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: Севастьянова У.Ю., Шипова Н.С. Сравнительный анализ ресурсов подростков с типичным и нарушенным развитием // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 118–124. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-118-124>

Research Article

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RESOURCES OF ADOLESCENTS WITH TYPICAL AND IMPAIRED DEVELOPMENT

Ulyana Yu. Sevastyanova, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ulyanakostroma@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0981-6669>

Natalya S. Shipova, Candidate of Psychological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ns.shipova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

Annotation. The article presents an analysis of the phenomenon of psychological resource from the theoretical and empirical points of view in adolescents with typical and impaired development. The resource is analysed from the point of view of its relevance in various difficult life situations, its meaningful description and available characteristics. The specificity of the use of resources depending on the presence of a defect in development is singled out: in the group of persons with disabilities, the dominant resource is trusting relationships with family and relatives, as well as sincerity, openness and cheerfulness, while respondents with typical development more often use independence, intelligence and self-respect. The relationship of resources with self-efficacy and reflexivity in a group of adolescents with developmental disorders is reflected.

Keywords: resource, difficult life situation, personality, adolescents with disabilities.

Acknowledgments. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 20-013-00435A «The mental resources of the subject in typical and atypical development: phenomenology, dynamics, factors and mechanisms of formation in ontogeny».

For citation: Sevastyanova U. Yu., Shipova N. S. Comparative analysis of the resources of adolescents with typical and impaired development. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 118–124. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-118-124>

Определение «ресурсы» используется в широком круге научных исследований, имеющих отношение к изучению психической реальности. В психологии стресса и совладающего поведения ресурсы рассматриваются наиболее широко, как наличие определенных факторов, которые личность использует для преодоления стрессовой ситуации. С.А. Хазова ключевым считает факт отражения ресурса и его устойчивую связь в ментальном опыте с полезностью, преимуществами и эффективностью деятельности. Личностные ресурсы рассматриваются как системная, интегральная характеристика личности, позволяющая преодолевать трудные жизненные ситуации, актуализирующаяся и проявляющаяся в процессах самодетерминации личности [Хазова: 151]. Таким образом, субъект определяет, что он имеет в качестве собственного ресурса, а также полагается на эффективность использования ресурса в трудных жизненных ситуациях. Соответственно, ресурсы тесно связаны с такими когнитивными свойствами личности, как рефлексивность и самооффективность. Рефлексивность – это качество, свойство, способность личности к осмыслению и анализу внутреннего мира, мотивации, поступков, отношений. Самооффективность в классической трактовке рассматривается как умение субъекта в соответствии со своими способностями выстраивать поведение, соответствующее ситуации; как черта успешного в своей деятельности человека [Гордеева: 241].

Психические ресурсы преимущественно рассматриваются в контексте адаптационных возможностей человека [Налчаджян]. Изучение адаптационных возможностей, а также психологических защит и совладающего поведения у детей с ОВЗ преобладает в отечественных современных исследованиях (Е.А. Иванова, 2010; Л.А. Александрова, А.А. Лебедева, В.В. Божоей, 2014; Н.В. Калинина, 2014; Е.В. Куфтяк, А.Г. Самохвалова, 2015; М.С. Попова, О.А. Екимчик, 2016; А.П. Лебедев, А.А. Реунова, У.Ю. Севастьянова, Е.В. Куфтяк, 2017). Рассматривая проблему совладающего поведения у подростков с ОВЗ, большое внимание уделяется категории с сенсорными нарушениями (Т.Н. Кондюхов, 2004; Н. П. Терентеева, 2004; Е.А. Иванова, 2010; Е.В. Тюнеева, 2012; М.С. Попова, О.А. Екимчик, 2016; Е.В. Куфтяк, 2017).

Лишь незначительная часть исследований посвящена психологическим ресурсам лиц с ОВЗ. Интересно исследование Е.Н. Казанкиной, И.П. Волковой о личностных ресурсах лиц с нарушением зрения. В исследовании доказано, что реабилитированность лиц с нарушением зрения зависит от личностных ресурсов. В качестве личностных ресурсов авторы определяют «наличие целей в жизни, ее осмысленностью, способностью брать ответственность за происходящие значимые события и собственную жизнь

в целом, удовлетворенностью ее ходом и собственной самореализацией» [Казанкина, Волкова].

В статье Е.С. Фоминых «Психологические ресурсы лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор инклюзии в общество» психологические ресурсы личности с ОВЗ раскрываются через совокупность категорий и конструктов: жизнестойкость, адаптационный потенциал, психологические защиты, копинг-стратегии. Автор дает определение психологическим ресурсам лиц с ограниченными возможностями здоровья как «совокупности взаимосвязанных внутренних персональных характеристик, которая обуславливает активизацию возможностей лиц с ОВЗ в процессе инклюзии их в общество, способствует расширению социального пространства жизнедеятельности; предотвращает запуск стрессовых реакций и блокирует возникновение деструктивных последствий для психики вследствие преодоления различного рода трудностей, барьеров, стрессогенных ситуаций и ежедневных изменений, возникающих в результате данного процесса» [Фоминых: 87].

На наш взгляд, актуальной является задача раскрытия внутреннего содержательного аспекта определения ресурсов у лиц с ОВЗ. Целью данного исследования стало выявление специфики ресурсов личности подростков с ограниченными возможностями здоровья. В частности, изучение их взаимосвязи с когнитивно-личностными свойствами, такими как рефлексия и самооффективность.

Материалы и методы

В эмпирическом исследовании принимали участие две группы респондентов: подростки от 12 до 18 лет с типичным (51 человек) и атипичным развитием (55 человек). Нарушенное развитие представлено следующими нозологиями: нарушение зрения, нарушение слуха, задержка психического развития, тяжелое нарушение речи.

Средний возраст – 15 лет ($M = 15,67$; $SD = 1,19$). Общее количество респондентов – 106 человек.

1. Психосемантические методы, направленные на изучение субъективного опыта респондентов по заданным понятиям – «трудная жизненная ситуация» и «ресурс»:

- перечисление трудных жизненных ситуаций, которые произошли в жизни участника исследования;
- характеристика трудных жизненных ситуаций;
- объяснение понятия «ресурс»;
- перечисление имеющихся у респондентов ресурсов.

2. Стандартизированные методики:

- Шкала самооффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем; адаптация В.Г. Ромека) (Scale of self-efficacy; R. Schwarzer, M. Jerusalem);
- Опросник самовоспринимаемой гибкости совладания со стрессом (Self-Perceived Flexible Coping with

Stress), в русскоязычной адаптации О.А. Екимчик, Т.Л. Крюковой, 2020), позволяющей диагностировать ситуативный, ригидный и множественный копинг;

– Опросник копинг-ресурсов – Coping Resources Inventory for Stress (CRIS), краткая форма (Kenneth B. Matheny, William L. Curlette, David W. Ayscock, James L. Pugh, & Harry F. Taylor, 1987, 2010) в адаптации А.В. Махнача, Ю.В. Постыляковой (1999), изучающий шесть групп ресурсов: уверенность как вера в собственные возможности совладания с трудными жизненными ситуациями; социальная поддержка; контроль напряжения – способность снижать напряжение через релаксацию и когнитивный контроль; структурирование – способность управлять ресурсами, временем и энергией, планировать, устанавливать приоритеты, добиваться целей; физическое здоровье; направленность на себя, включающая доверие к себе и независимость от мнения и оценок окружающих.

– Опросник рефлексивности (А.В. Карпов, 2003), предназначенный для измерения степени развития такого личностного свойства, как рефлексивность.

Процедура проведения опросных методик была адаптирована с учетом зрительных и слуховых ограничений – индивидуальной формой проведения и пролонгацией времени предъявления формулировок опросников.

Статистическая обработка проводилась с использованием программы IBM SPSS Statistics 21. При обработке данных применялась первичная описательная статистика с использованием подсчета среднего арифметического (M) и вычисления стандартного отклонения, вычислялся коэффициент непараметрического U -критерия Манна – Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Представим результаты психосемантических методов, которые были направлены на изучение субъективных представлений респондентов о трудных жизненных ситуациях и ресурсах.

В словесном описании понятия «ресурса» подростки с ОВЗ часто давали однозначные ответы, называя при этом сам ресурс («...это сила», «это деньги», «здоровье»), в отличие от подростков нормативного развития, которые определяли ресурс более полно как средство: «...это материальное или нематериальное преимущество, что способствует достижению целей и желаний...», «материал для использования чего-либо», «это либо материальные, либо нематериальные (чувства, правила, качества, черты, цели, способности). Они необходимы, чтобы справиться с проблемами, добиться цели, результата, выдержать и не сломаться». Подросткам с ОВЗ трудно подобрать определение и раскрыть его. Это связано с закономерностями развития при определенной структуре дефекта и проявлением в нарушении речевой деятельности.

В результате проведенной процедуры ранжирования по перечислению собственных ресурсов были определены следующие доминанты. Первые три позиции у всех подростков занимают деньги, здоровье, семья. Подростки описывают собственные ресурсы в основном как материальные и социальные ресурсы: «помощь людей», «дружеские отношения», «поддержка». Однако подростки с нормативным развитием также уделяли внимание личностным характеристикам при описании собственных ресурсов, таким как «стойкий характер, доброжелательность, серьезность, выносливость, нестандартное мышление, стратегические качества, лидерские качества», «амбициозность, целеполагание, умение брать ответственность на себя, навыки, знание, коммуникабельность», «мотивирующая мысль, решимость, умение держать себя и ситуацию под контролем, умение отвлечься от эмоций, хладнокровность». Данные ответы у подростков с ОВЗ не были продемонстрированы. Единичные ответы принадлежат «музыке», «животным». Таким образом, обе группы респондентов сходятся в определении ресурсов через материальные составляющие. Отметим, что для подростков с ОВЗ одним из важных ресурсов в преодолении стрессовой ситуации становится здоровье, респонденты отмечают, что хорошее самочувствие дает силы и уверенность в себе.

В описании трудных ситуаций и стрессоров в своей жизни у подростков с ОВЗ первое место занимает учеба/школа, второе место – конфликты с одноклассниками, а также болезнь/смерть близких людей: У подростков с нормативным развитием первое место занимают тяжелая болезнь, смерть, личностные переживания и трудности, ссора с близким человеком, второе место – трудности в обучении.

Нами предлагался перечень вопросов для определения характеристик трудной жизненной ситуации, испытуемые присваивали каждой характеристике соответствующий балл. Подростки с ОВЗ в основном характеризуют трудную ситуацию как требующую дополнительных ресурсов ($M = 2,65$; $SD = 0,65$), происходящую неожиданно ($M = 2,52$; $SD = 0,61$) и вызывающую сильные чувства ($M = 2,44$; $SD = 0,74$). Меньше всего респонденты с ОВЗ ориентированы на такие характеристики ситуации, как включенность в нее других людей, от которых может зависеть ее исход ($M = 2,00$; $SD = 0,87$) и изменение мнения окружающих в худшую сторону вследствие возникшей трудности ($M = 2,00$; $SD = 0,83$).

Подростки с типичным развитием рассматривают трудную ситуацию в основном как вызывающую сильные чувства ($M = 2,36$; $SD = 0,83$), связанную с отрицательными переживаниями ($M = 2,30$; $SD = 0,81$) и сложно прогнозируемую ($M = 2,26$; $SD = 0,85$). Так же как и в первой группе респон-

дентов, включенность окружающих и потенциально возможное изменение их мнения в худшую сторону менее всего свойственно трудным ситуациям, по мнению типично развивающихся опрошенных ($M = 1,84$; $SD = 0,85$ и $M = 1,74$; $SD = 0,83$ соответственно).

Статистически значимые результаты при сопоставлении данных анкеты выявились только относительно такой характеристики ситуации, как «требуется дополнительных ресурсов» ($M_1 = 2,65$; $M_2 = 2,1$; $p < 0,025$).

Также респондентам был предложен перечень ресурсов, который они должны были оценить по наличию в собственном репертуаре и частоте применения. Определено, что в группе лиц с ОВЗ доминирующим является ресурс доверительных отношений с семьей/близкими людьми ($M = 2,64$; $SD = 0,56$), а также искренности, открытости ($M = 2,55$; $SD = 0,57$) и жизнерадостности ($M = 2,51$; $SD = 0,60$). Менее всего респонденты отмечают у себя способность использовать прошлый опыт ($M = 1,85$; $SD = 0,68$).

Респонденты с типичным развитием чаще используют самостоятельность ($M = 2,58$; $SD = 0,57$), ум ($M = 2,56$; $SD = 0,58$) и самоуважение ($M = 2,52$; $SD = 0,65$). Наименьшая выраженность отмечена у ресурса близких (романтических) отношений ($M = 1,62$; $SD = 0,81$).

Интересно, что статистически значимые различия при помощи критерия Колмогорова – Смирнова получились только по наименее выраженным у групп респондентов ресурсам: способность использовать предыдущий опыт ($M_1 = 1,85$; $M_2 = 2,48$; $p < 0,001$) и близкие (романтические) отношения ($M_1 = 2,06$; $M_2 = 1,62$; $p < 0,005$).

Подростки с типичным и атипичным развитием демонстрируют схожие результаты по самоэффективности ($Me_1 = 31$; $Me_2 = 30$). Статистически значимых различий не обнаружено.

Нами проведено сравнение рефлексивности лиц с типичным и атипичным развитием. При помощи критерия Колмогорова – Смирнова выявилось, что значимо различается рефлексивность общения ($Me_1 = 23,5$; $Me_2 = 26$) (среднее по группе лиц с ОВЗ – 22,36 единиц; по группе лиц с типичным развитием – 24,98; $p \leq 0,01$). Получается,

что подростки с типичным развитием более осознанно подходят к процессу межличностного взаимодействия, они более склонны анализировать происходящее, а также оценивать собственную позицию. Также выявлены различия по ретроспективной ($Me_1 = 24$; $Me_2 = 27,5$) ($M_1 = 23,89$; $M_2 = 26,7$; $p \leq 0,025$) и ситуативной рефлексивности ($Me_1 = 24$; $Me_2 = 26$) ($M_1 = 23,55$; $M_2 = 25,72$; $p \leq 0,01$). Большую рефлексивность в оценке ситуации и прошедших событий демонстрируют лица с типичным развитием. По остальным параметрам рефлексивности отличий выявлено не было (общий балл рефлексивности: $Me_1 = 83$; $Me_2 = 89$; перспективная рефлексивность $Me_1 = 27$; $Me_2 = 28$).

Нами проанализированы семейные ресурсы, принимаемые респондентами. Выяснилось, что средние значения (медианы) схожи в обеих подгруппах выборки, при этом минимальные и максимальные значения шкал больше стремятся к полюсам (как нижнему, так и верхнему) в группе лиц с ОВЗ. Такой разброс данных мы можем объяснить неоднородностью выборки и возможной связью применяемых субъектом ресурсов с ограничениями, накладываемыми конкретным дефектом. Возможно, проанализировав семейные ресурсы в различных нозологических группах, нами будет выявлена четкая корреляция. Данное предположение видится нам как перспектива будущего научного поиска.

При статистическом сопоставлении ресурсов респондентов с разным статусом здоровья была выявлена разница в параметре «контроль напряжения» ($M_1 = 59,29$; $M_2 = 61,48$; $p \leq 0,05$). Больше стремления к контролю собственного напряжения и управления им через физическое и эмоциональное состояние демонстрируют типично развивающиеся подростки. Мы связываем это с большими способностями к самоконтролю в целом.

Также нами отмечены статистически значимые различия в параметре ситуативного ($Me_1 = 22$; $Me_2 = 15,5$) ($M_1 = 21,7$; $M_2 = 14,08$; $p \leq 0,001$) и ригидного копинга ($Me_1 = 19$; $Me_2 = 14$) ($M_1 = 17,89$; $M_2 = 15,86$; $p \leq 0,025$). Стоит отметить, что в группе подростков с нарушенным развитием совладание с трудностями менее гибко и слабее трансформи-

Таблица 1

Описательные статистики по Опроснику копинг-ресурсов

Семейные ресурсы	Медиана		Минимум		Максимум	
	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2
Уверенность	63,89	63,89	13,89	36,11	88,89	88,89
Социальная поддержка	68,75	70,83	27,08	33,33	100	100
Контроль напряжения	61,25	62,5	20	41,25	77,5	77,5
Структурирование	65,63	65,625	31,25	34,375	96,88	90,63
Физическое здоровье	67,5	68,75	15	27,5	100	92,5
Направленность	65,91	68,18	31,82	34,09	84,09	88,64

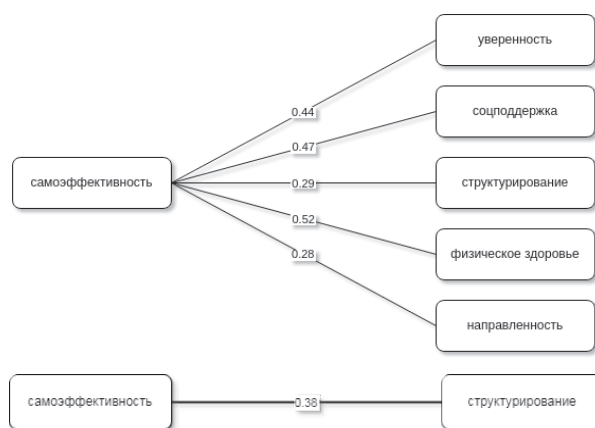


Рис. 1. Корреляционные связи самооффективности с семейными ресурсами: а) в группе подростков с ОВЗ; б) в группе подростков с типичным развитием

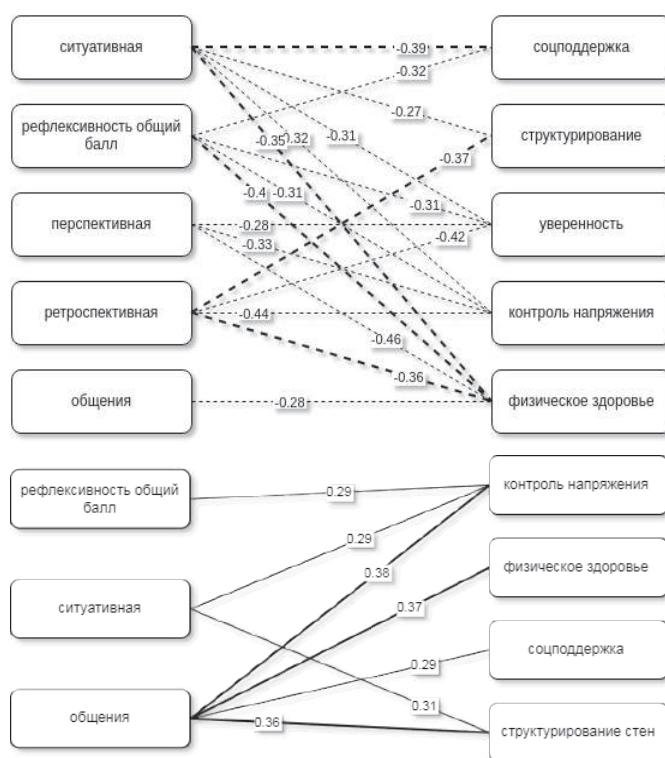


Рис. 2. Корреляционные связи рефлексивности с ресурсами: а) в группе подростков с ОВЗ; б) в группе подростков с типичным развитием

руется под влиянием условий жизни. При этом оно чаще зависит от параметров и характеристик ситуации, что предполагает не всегда полный анализ собственных возможностей для преодоления актуально возникшей трудности. При этом множественный копинг не показал значимых различий ($Me_1 = 21,5$; $Me_2 = 22$), то есть можно предполагать, что репертуар копинг-стратегий довольно разнообразен в обеих группах респондентов.

Мы проанализировали корреляции между параметрами в исследуемых нами группах респондентов.

Самооффективность имеет следующие корреляции с семейными ресурсами (рис. 1).

Можем отметить большее количество связей в группе подростков с нарушенным развитием. Можем объяснить это меньшей самостоятельностью подростков с ОВЗ, вследствие чего для обеспечения самооффективности им требуется привлекать большее количество ресурсов.

Статистически значимые корреляции рефлексивности с ресурсами обозначены на рисунке 2.

Отметим также большее число значимых связей в группе подростков с нарушенным развитием.

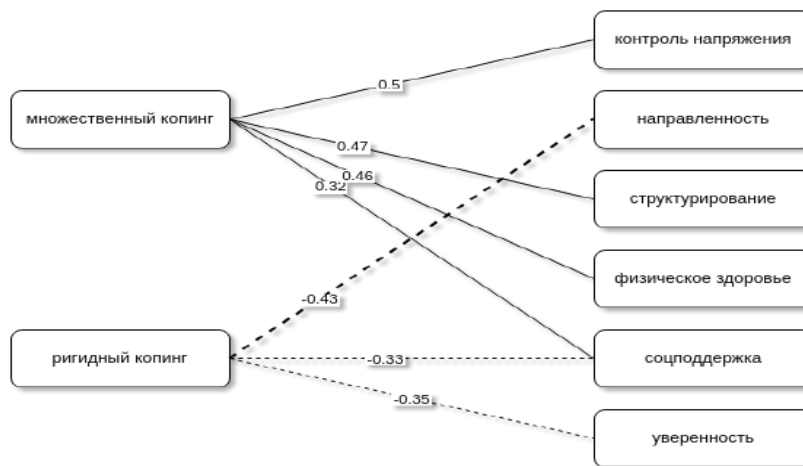


Рис. 3. Корреляционные связи копинг-поведения с ресурсами

Стоит отметить, что корреляции гибкости копинга с ресурсами выявлены только в группе подростков с нарушенным развитием.

Выводы

Подростки с ОВЗ в основном характеризуют трудную ситуацию как требующую дополнительных ресурсов, происходящую неожиданно и вызывающую сильные чувства. Подростки с типичным развитием рассматривают трудную ситуацию в основном как вызывающую сильные чувства, связанную с отрицательными переживаниями и сложно прогнозируемую. Значимо различается в представлении опрошенных с разным статусом здоровья такая характеристика ситуации, как потребность в дополнительных ресурсах.

Общий фонд собственных ресурсов, используемых в ТЖС, оценивается подростками с ОВЗ на более низком уровне. В группе лиц с ОВЗ доминирующим является ресурс доверительных отношений с семьей/близкими людьми, а также искренности, открытости и жизнерадостности. Респонденты с типичным развитием чаще используют самостоятельность, ум и самоуважение.

Подростки с типичным и атипичным развитием различаются по частоте использования ресурса «контроль напряжения», а также способности использовать прошлый опыт и применения как ресурса близких (романтических) отношений.

У подростков с разным статусом здоровья отмечены статистически значимые различия в параметре ситуативного и ригидного копинга, ретроспективной и ситуативной рефлексивности, а также рефлексивности общения. По параметру самооффективности различий не выявлено.

Отмечено большее количество корреляционных связей ресурсов с самооффективностью и рефлексивностью в группе подростков с нарушенным развитием. Корреляции гибкости копинга с ресурсами

выявлены только в группе подростков с нарушениями здоровья. Для поддержания достаточного уровня самооффективности подросткам с ОВЗ требуется большее количество ресурсов, чем их сверстникам с нормативным развитием, а также, вероятно, активная оценка эффективности их использования и компетентности.

Рефлексивность отрицательно коррелирует с ресурсами совладания в выборке подростков с ОВЗ. Развитие способности к самоанализу и анализу жизненных событий, активность процессов рефлексии приводит к снижению выраженности ресурсов совладания. То есть чем более направлен подросток на сравнение, осознание и оценку, тем очевидней для него ограниченность ресурсов.

Мы предполагаем, что это связано с когнитивной оценкой ТЖС как ресурсозатратной и малопредсказуемой для личности подростка с ОВЗ (что определяется имеющимися ограничениями и низкой самостоятельностью), но восприятием своей системы ресурсов как недостаточной.

Список литературы

Гордеева Т.О. Самооффективность как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. С. 241–266.

Казанкина Е.Н., Волкова И.П. Личностные ресурсы социальной реабилитации лиц с врожденной и приобретенной зрительной патологией // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. № 46. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-46/lichnostnyie-resursyi-soczialnoj-reabilitaczii-licz-s-vrozhdennoj-i-priobretennoj-zritelnoj-patologiej> (дата обращения: 21.10.2022).

Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Эксмо, 2010. 368 с.

Хазова С.А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. Т. 19, № 5. С. 188–191.

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: проблема определения понятия // Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения): материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. 2013. С. 148–151.

Фоминых Е.С. Психологические ресурсы лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор инклюзии в общество // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. 2016. Т. 20. С. 86–92. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56332.htm>.

References

Gordeeva T.O. *Samojeffektivnost' kak sostavljajushhaja lichnostnogo potenciala* [Self-efficacy as a component of personal potential]. *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics], ed. by D.A. Leont'eva. Moscow, Smysl Publ., 2011, pp. 241–266. (In Russ.)

Kazankina E.N., Volkova I.P. *Lichnostnye resursy social'noj rehabilitacii lic s vrozhdennoj i priobretennoj zritel'noj patologiej* [Personal resources of social rehabilitation of persons with congenital and acquired visual pathology]. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy], 2021, № 46. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-46/lichnostnyie-resursyi-soczialnoj-reabilitaczii-licz-s-vrozhdennoj-i-priobretennoj-zritel'noj-patologiej> (access date: 21.10.2022). (In Russ.)

Nalchadzhjan A.A. *Psihologicheskaja adaptacija: mehanizmy i strategii* [Psychological adaptation: mechanisms and strategies], 2-e izd., pererab. i dop. Moscow, Jeksmo Publ., 2010, 368 p. (In Russ.)

Hazova S.A. *Koping-resursy sub'ekta: osnovnye napravlenija i perspektivy issledovanija* [Coping resources of the subject: main directions and prospects of research]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kostroma State University]. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika, 2013, T. 19, № 5, pp. 188-191. (In Russ.)

Hazova S.A. *Mental'nye resursy sub'ekta: problema opredelenija ponjatija* [Mental resources of the subject: the problem of defining the concept]. *Ideji O.K. Tihomirova i A.V. Brushlinskogo i fundamental'nye problemy psihologii (k 80-letiju so dnja rozhdenija): materialy Vseros. nauch. konf. (s inostrannym uchastiem)* [The ideas of O.K. Tikhomirov and A.V. Brushlinsky and fundamental problems of psychology (to the 80th anniversary of his birth): materials of the All-Russian Scientific Conference (with foreign participation)]. Moscow, Moskovskij gosudarstvennyj universitet imeni M.V. Lomonosova Publ., 2013, pp. 148-151. (In Russ.)

Fominyh E. S. *Psihologicheskie resursy lic s ograničennymi vozmožnostjami zdorov'ja kak faktor inkluzii v obščestvo* [Psychological resources of persons with disabilities as a factor of inclusion in society]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurnal* [Concept: scientific and methodological electronic journal], 2016, vol. 20, pp. 86–92. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56332.htm> (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.09.2022; одобрена после рецензирования 10.10.2022; принята к публикации 24.10.2022.

The article was submitted 30.09.2022; approved after reviewing 10.10.2022; accepted for publication 24.10.2022.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 125–133. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 125–133.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:51

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-125-133>

ВЫПОЛНЕНИЕ МНОГОЭТАПНОГО МАТЕМАТИКО-ИНФОРМАЦИОННОГО ЗАДАНИЯ «ХАОТИЧЕСКИЕ ОТОБРАЖЕНИЯ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Секованов Валерий Сергеевич, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, sekovanovvs@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8604-8931>

Катержина Светлана Федоровна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, svetakaterzhina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4118-7898>

Рыбина Лариса Борисовна, кандидат философских наук, Костромская государственная сельскохозяйственная академия, Кострома, Россия, larisa.rybina.2014@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7891-9373>

Шапошникова Ирина Вадимовна, кандидат технических наук, Сургутский государственный университет БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, Сургут, Россия, i-v-sh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0878-1871>

Аннотация. В данной статье излагается методика выполнения многоэтапного математико-информационного задания «Хаотичные отображения», нацеленная на развитие креативности студентов. Отмечены творческие виды деятельности, которые выполняет студент в процессе решения многогранных задач. Построена схема-план выполнения многоэтапного математико-информационного задания. Приведены примеры хаотических отображений как на вещественной, так и на комплексной плоскостях. Указана эстетика множеств Жюлиа, с помощью которых студентам предлагается создать художественные композиции. Отмечена интеграция математики и программирования. Выявлены креативные качества, которые формируются у студентов в процессе выполнения многоэтапного математико-информационного задания.

Ключевые слова: креативность, креативные качества, хаос, множества Жюлиа, существенная зависимость от начальных условий, транзитивность, всюду плотность периодических точек, непрерывная динамическая система, дискретная динамическая система, аттрактор.

Для цитирования: Секованов В.С., Катержина С.Ф., Рыбина Л.Б., Шапошникова И.В. Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Хаотические отображения» как средство развития креативности студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 125–133. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-125-133>

Research Article

PERFORMING A MULTI-STAGE MATHEMATICAL AND INFORMATIONAL TASK “CHAOTIC MAPPINGS” AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS’ CREATIVITY

Valery S. Sekovanov, Doctor of Pedagogic Sciences, Candidate of Physical-Mathematical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, sekovanovvs@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8604-8931>

Svetlana F. Katerzhina, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, svetakaterzhina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4118-7898>

Larisa B. Rybina, Candidate of Philosophic Sciences, Kostroma State Agricultural Academy, larisa.rybina.2014@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7891-9373>

Irina V. Shaposhnikova, Candidate of Technical Sciences, Surgut State University of Khanty-Mansi autonomy AKA Yugra, Surgut, Russia, i-v-sh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0878-1871>

Abstract. This article describes the method of performing a multi-stage mathematical and informational task “Chaotic mappings”, aimed at developing students’ creativity. The creative activities that the student performs in the process of solving multifaceted

tasks are noted. A scheme is constructed—a plan for the implementation of a multi-stage mathematical and informational task. Examples of chaotic maps on both real and complex planes are given. The aesthetics of the Julia sets are indicated, with the help of which students are invited to create artistic compositions. The integration of mathematics and programming is noted. The creative qualities the students master in the process of performing a multi-stage mathematical and informational task are revealed.

Keywords: creativity, creative qualities chaos, Julia sets, essential dependence on initial conditions, transitivity, density of periodic points everywhere, continuous dynamical system, discrete dynamical system, attractor

For citation: Sekovanov V.S., Katerzhina S.F., Rybina L.B., Shaposhnikova I.V. Performing a multi-stage mathematical and informational task “Chaotic mappings” as a means of developing students’ creativity. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 125–133. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-125-133>

Мы живем в нелинейном мире, подвергающемся хаотическим явлениям. В природе, например, это землетрясения, цунами. В социальной сфере – революции, скачкообразный курс валюты. Современная наука начинает исследовать хаотические явления, которые характеризуются тремя параметрами: существенная зависимость от начальных условий (эффект бабочки), транзитивность и всюду плотность периодических точек.

Креативность мы понимаем в самом широком смысле, как способность к творчеству, и ставим своей целью в данной статье развивать это понятие при изучении хаотических отображений.

Основатель синергетики Герман Хакен отмечает: «Этот тип явлений [хаос] обнаружен к настоящему времени в совершенно различных областях исследований, простирающихся от физики до биологии».

Поэтому мы считаем, что обучаемым полезно знакомиться с элементами хаоса как можно раньше, что обогатит их интуитивное представление о нелинейном мире и хаотических явлениях, позитивно влияя на развитие их креативности.

Исследованиям хаоса, фракталов и креативности посвящены многочисленные работы, среди которых отметим труды Р.М. Кроновера, Б. Манделброта, Дж. Минлора, Х.О. Пайтгена, В.С. Секованова, М. Шредера, Г. Шустера и др.

Изучение хаотических отображений, моделирующих элементы хаоса, на наш взгляд, эффективно изучать, выполняя многоэтапное математико-информационное задание (ММИЗ).

Мы рассматриваем ММИЗ как специально составленную последовательность задач, упражнений, проблем и дидактических ситуаций, которые соединяют друг с другом:

- а) различные виды творческой математической деятельности;
- б) проведение компьютерных экспериментов;
- в) выполнение лабораторных работ по математике;
- г) поиск информации в Интернете;
- д) креативные качества студентов;
- е) создание художественных композиций с помощью аттракторов хаотических отображений (фракталов).

Отметим, что при выполнении ММИЗ:

1. У студентов формируется способность к абстрактному мышлению, поскольку они анализируют этапы изучения дисциплин, проявляют готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала, развивают способность применять углубленные знания в области прикладной математики и информатики, изучая нелинейные динамические системы.

2. У студентов развивается способность и формируются навыки к преподаванию элементов теории хаоса и информатики в общеобразовательных организациях среднего образования и образовательных организациях высшего образования, поскольку они изучают хаотические функции последовательно по разработанной преподавателем методике;

3. Студенты оказываются в творческой лаборатории. Они выступают в роли математика, программиста, компьютерного художника и пользователя локальных и глобальных сетей. Парадигма разработки и выполнения ММИЗ «Изучение хаотических явлений как средство развития креативности студентов» возникла в связи с потребностью создания методики исследования нелинейных отображений. Она основана на идее создания ММИЗ для углубленного изучения дисциплин с использованием информационных и коммуникационных дисциплин (ИКТ).

Схема-план данного ММИЗ представлена на рисунке (рис. 1).

Этап 1. Перед выполнением ММИЗ студенту полезно познакомиться с понятием хаос и фрактал, анализируя сайты и дополнительную литературу. Теория хаоса и фрактальная геометрия в настоящее время бурно развиваются. Как оказалось, между фрактальными множествами и хаосом существует тесная связь. Следуя Кроноверу, приведем определение хаотичного отображения по Девани [Кроновер: 169].

Функция f называется хаотической на множестве F , если справедливы следующие правила:

(i) Если для любой пары U, V открытых множеств существует такое $n \geq 0$, что пересечение $f^{(n)}(U) \cap V$ не является пустым множеством (транзитивность).



Рис. 1. Схема-план ММИЗ

(ii) Периодические точки f в F (точки, для которых $f^{(p)}(x) = x$ при некотором положительном целом p) плотны в F .

(iii) f имеет существенную зависимость от начальных условий; то есть существует число $\delta > 0$ такое, что для любого x из F имеются точки y в F , как угодно близкие к x , такие, что $|f^{(k)}(x) - f^{(k)}(y)| \geq \delta$ для некоторого k . Таким образом, точки, первоначально близкие друг к другу, не остаются близкими при итерациях f .

Как оказалось, условие (iii) является избыточным. То есть из (i) и (ii) следует (iii) [Кроновер: 170].

Студентам полезно познакомиться с первыми примерами хаотических явлений, обнаруженными в прошлом веке. Одним из первых наблюдал хаос Лоренц.

Система Лоренца – непрерывная динамическая система, которую сейчас уже можно назвать знаменитой, – была исследована американским метеорологом-теоретиком Эдвардом Лоренцем в 1961 г. Она создавалась с целью построить упрощённую модель атмосферной конвекции для решения вопроса о том, возможен ли долгосрочный прогноз погоды. Он написал компьютерную программу для решения следующей системы дифференциальных уравнений:

$$\begin{cases} x' = -\sigma x + \sigma y \\ y' = rx - y - xz \\ z' = -bz + xy \end{cases} \quad \sigma = 10, \quad r = 28, \quad b = \frac{8}{3}$$

Согласно описанию эксперимента Лоренц вычислял значения решения в течение длительного времени, а затем изменил счет. Его заинтересовала особенность решения, которая возникала где-то в середине интервала счета, и поэтому он повторил вычисления. Лоренц слегка изменил начальные условия. Новые величины отличались от старых на ничтожную величину. Он вновь повторял и проверял вычисления, прежде чем осознал важность эксперимента. То, что он наблюдал, называется существенной зависимостью от начальных условий – основной характеристикой хаотического движения.

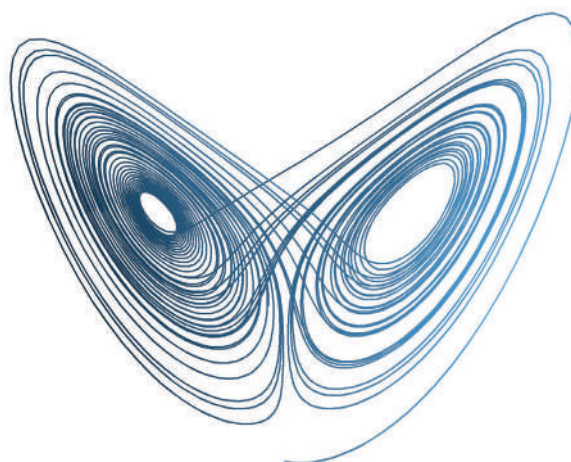


Рис. 2. Аттрактор Лоренца

Сам Лоренц разъяснил свое исследование в 1979 году, опубликовав статью с оригинальным названием: «Предсказуемость: может ли взмах крылышек бабочки в Бразилии привести к образованию торнадо в Техасе?»

Аттрактор, который он получил, в настоящее время носит имя Лоренца.

Студентам полезно узнать, что аттрактор Лоренца ограничен, имеет фрактальную структуру и обладает определенного типа симметрией.

Студенты должны убедиться, что хаотичные отображения проявляются и в дискретных динамических системах. Так, например, им следует доказать, что простейшая нелинейная функция $f(z) = z^2$ хаотична на своем множестве Жюлиа – единичной окружности с центром в начале координат.

При исследовании данной функции студенты убеждаются, что итерации разводят на значительное расстояние орбиты двух точек, расположенных сколь угодно близко друг к другу (существенная зависимость от начальных условий). Поскольку каждая итерация увеличивает длину дуги в два раза, то с некоторого момента окружность окажется подмножеством образа дуги некоторой итерации, и будет иметь место транзитивность. И, наконец, всюду плотность периодических точек будет выполняться, поскольку периодические ненулевые точки любого порядка – отталкивающие и находятся на единичной окружности, распределяясь на ней равномерно. Все эти ненулевые периодические точки будут отталкивающими, и их совокупность образует всюду плотное подмножество на единичной окружности. Таким образом, квадратичная функция будет хаотична на единичной окружности.

Студенты должны усвоить, что далеко не каждая функция хаотична, показав, например, что линейное отображение не будет хаотично на отрезке $F = [0; 1]$. Действительно, положим: $f(x) = 2x + 1$, а $F = [0; 1]$. Заметим, что $f^{(2)}(x) = 4x + 3$, $f^{(3)}(x) = 8x + 7$, ... $f^{(p)}(x) = 2^p x + (2^p - 1)$, периодическими точками для данной функции будут точки вида $x = \frac{2^p - 1}{2^p}$, $p \in N$. Очевидно, что данные точки не являются всюду плотными на отрезке $F = [0; 1]$. Следовательно, заданная функция не хаотична на отрезке $F = [0; 1]$.

Этап 2. На данном этапе студентам следует познакомиться с хаотичностью на модифицированном множестве Кантора K^n тентообразной функ-

$$f_n(x) = \begin{cases} n \cdot x, & x \leq \frac{1}{2} \\ n - n \cdot x, & x > \frac{1}{2} \end{cases}$$

Покажем, что выполняются (i), (ii), (iii). Проверим сначала существенную зависимость от начальных ус-

ловий. Возьмем $x \in K^n$, $\varepsilon = \frac{1}{3}$ и произвольное $\delta > 0$.

Пусть U – открытое множество, содержащее точку x . Тогда существуют такие числа $n_\delta \in N$, $\alpha \in R$, $\beta \in R$, $x \in [\alpha; \beta] \subset U$ и $[\alpha; \beta] \subset K_{n_\delta}^n$ (здесь $[\alpha; \beta]$ – один из составляющих отрезков множества $K_{n_\delta}^n$).

Студентам полезно самостоятельно показать, что $f_n^{(n_\delta)}([\alpha; \beta]) = [0; 1]$, где $f_n^{(n_\delta)}(x)$ есть линейная функция на отрезке $[\alpha; \beta]$, принимающая на его концах значение, равное либо нулю, либо единице. Так как $\alpha \in K_{n_\delta}^n$, $\beta \in K_{n_\delta}^n$, то либо $|f_n^{(n_\delta)}(\alpha) - f_n^{(n_\delta)}(x)| > \frac{1}{3}$, либо $|f_n^{(n_\delta)}(\beta) - f_n^{(n_\delta)}(x)| > \frac{1}{3}$.

Существенная зависимость от начальных условий для функции $f_n(x)$ установлена.

Проверим теперь транзитивность отображения f_n . Пусть U, V – открытые множества в K^n . Тогда существуют такие $n_0 \in N$, $\alpha_1 \in R$, $\beta_1 \in R$: $[\alpha_1; \beta_1] \subset U$ и $[\alpha_1; \beta_1] \subset K_{n_0}^n$. Кроме того, существуют такие $m_0 \in N$, $\alpha_2 \in R$, $\beta_2 \in R$, что $[\alpha_2; \beta_2] \subset V$ и $[\alpha_2; \beta_2] \subset K_{m_0}^n$. Поскольку $f_n^{(n_0)}([\alpha_1; \beta_1]) = [0; 1]$, а $0 \leq \alpha_2 \leq 1$, $0 \leq \beta_2 \leq 1$, то пересечение $f_n^{(n_0)}(U) \cap V$ не пусто.

Здесь студентам предлагается подробно провести все выкладки.

В качестве упражнения студентам полезно предложить показать всюду плотность периодических точек на множестве Кантора.

Обобщением тентообразной функции является двумерное модифицированное преобразование Эно,

$$T_n \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 - ax^2 + y^n \\ bx^n \end{pmatrix} \quad n = 1, 2,$$

3 ... При $n = 1$ получим классическое преобразование Эно $T_1 \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 - ax^2 + y \\ bx \end{pmatrix}$. Отметим, что при $n > 1$ нелинейны обе переменные в отличие от классического преобразования Эно.

Компьютерная программа строит аттрактор Эно при различных значениях параметра a , $n = 4$, $b = 0,3$.

Возьмем, например, $a = 0,5$ и получим аттрактор Эно (рис. 3) с наличием признака хаоса.

Суть компьютерного эксперимента: рассматривается точка $\begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}$ и исследуется ее орбита.

Здесь студентам следует исследовать аттрактор Эно при различных значениях параметров и определить те значения параметров, когда начинают наблюдаться признаки хаоса.

Этап 3. Интересные примеры хаотических отображений наблюдаются для функций комплексной переменной. Установим хаотичность функции $h(z) = z^2$ на единичной окружности S . Заметим, что если $x = e^{i\theta}$, то $h^{(n)}(x) = e^{2^n \cdot \theta \cdot i}$.

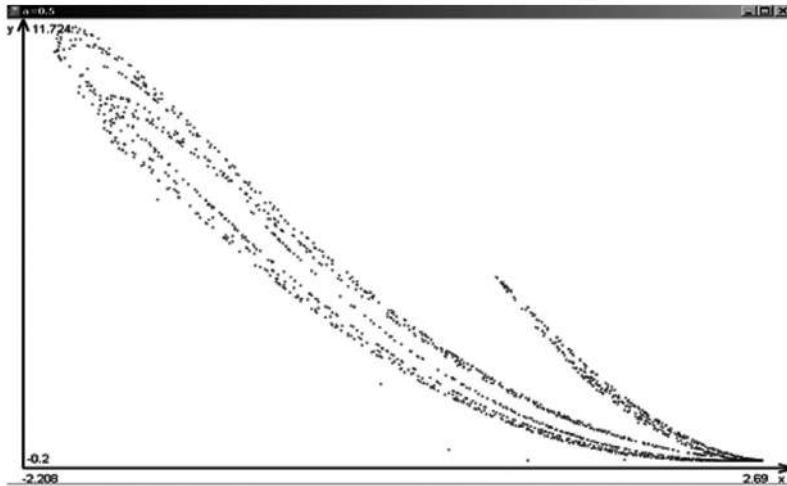


Рис. 3. Наличие признаков хаоса орбиты точки $\begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}$ при $a = 0,5, b = 0,3$

Возьмем $\delta > 0, \varepsilon = \frac{2}{3}$. Пусть $x \in S$. Найдем такие $n_8 \in N$ и $y_{n_8} = e^{i\left(\theta + \frac{\pi}{3 \cdot 2^{n_8}}\right)} \in S$, чтобы выполнялись условие расстояния $\rho(x, y_{n_8}) < \delta$. Тогда $h^{(n_8)}(x) = e^{2^{n_8} \theta \cdot i}$ и $h^{(n_8)}(y_{n_8}) = e^{2^{n_8} \left(\theta + \frac{\pi}{3 \cdot 2^{n_8}}\right) i} = e^{(2^{n_8} \theta + \frac{\pi}{3}) i}$ и $\rho(h^{(n_8)}(x), h^{(n_8)}(y_{n_8})) = 1 > \varepsilon = \frac{2}{3}$. Следовательно, $h(z)$ обладает существенной зависимостью от начальных условий на S .

Проверим транзитивность отображения $h(z)$ на S . Пусть U и V – открытые множества в S . Нетрудно заметить, что существует такое n , что $h^{(n)}(U) \supset S$. Следовательно, $h^{(n)}(U) \cap V$ не пусто и транзитивность $h(z)$ доказана.

Всюду плотность периодических точек будет выполняться. Как уже отмечалось, периодические точки любого порядка будут находиться на единичной окружности и распределяться на ней равномерно. Все эти ненулевые периодические точки будут отталкивающими, и их совокупность образует всюду плотное подмножество на единичной окружности. Таким образом, квадратичная функция будет хаотична на единичной окружности.

Студенты здесь должны выполнить полностью все математические выкладки и построить множество Жюлиа функции $h(z) = z^2$.

Покажем, что для функции $f(z) = z^2 - 2$ множеством Жюлиа будет отрезок $[-2; 2]$, на котором данная функция хаотична. Заметим сначала, что если $z = x \in R$, то множество значений $E(f)$ функции f , заданной на отрезке $[-2; 2]$, также содержится в данном отрезке ($f([-2; 2]) \subset [-2; 2]$) (рис. 4).

Рассмотрим отображение $h(w) = w + \frac{1}{w}$. Заметим, что $z = h(w)$ отображает единичную окружность S радиуса 1 с центром в начале координат ($|w|=1$) на отрезок $[-2; 2]$. Действительно, пусть $w = e^{i\theta}$, $\theta \in [0; 2\pi]$. Тогда, используя формулы Эйлера, получим:

$$z = h(w) = h(e^{i\theta}) = e^{i\theta} + \frac{1}{e^{i\theta}} = \cos(\theta) + i \sin(\theta) + \cos(-\theta) + i \sin(-\theta) = 2 \cos(\theta).$$

Таким образом, если $\theta \in [0; 2\pi]$, $w = e^{i\theta} \in S$, то $2 \cos(\theta) \in [-2; 2]$. Отметим, что $2 \cos(\theta)$ имеет два прообраза $w_1 = e^{i\theta}$, $w_2 = e^{-i\theta}$. Далее, если $w \notin S$, то $z = h(w) \notin [-2; 2]$. Действительно, если $z \notin [-2; 2]$ и $z = h(w) = w + \frac{1}{w}$, тогда получим $w^2 - wz + 1 = 0$.

Согласно теореме Виета корни этого уравнения w_1, w_2 удовлетворяют равенству $w_1 \cdot w_2 = 1$. Поскольку $z \notin [-2; 2]$, то $w_1 \notin S, w_2 \notin S$ и либо $|w_1| > 1$, либо $|w_2| > 1$ (то есть одно из решений уравнения

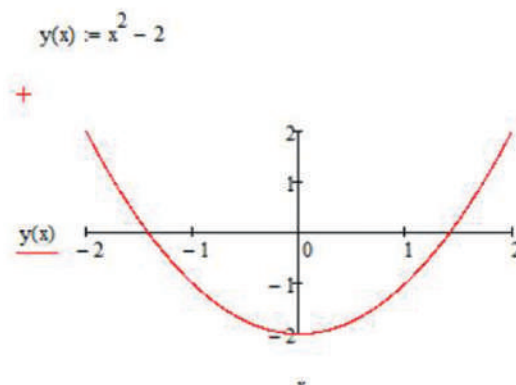


Рис. 4. График функции $f(z) = z^2 - 2$

$w^2 - wz + 1 = 0$ лежит внутри единичного круга, а другое – вне его). Нетрудно проверить, что $h(w) = w + \frac{1}{w}$ отображает внешность замкнутого единичного круга изоморфно на дополнение $C \setminus [-2; 2]$. Далее имеем:

$$h(w^2) = w^2 + \frac{1}{w^2} = \left(w + \frac{1}{w}\right)^2 - 2 = h^2(w) - 2 = f(h(w)).$$

Рассмотрим орбиту точки $z = h(w)$, $|w| > 1$. Имеем:

$$\begin{aligned} f^{(2)}(h(w)) &= f(f(h(w))) = f(h(w^2)) = \\ &= h(w^4) = w^4 + \frac{1}{w^4} = w^2 + \frac{1}{w^2}. \end{aligned}$$

Далее находим

$$\begin{aligned} f^{(3)}(h(w)) &= f(f^{(2)}(h(w))) = f(h(w^4)) = \\ &= h(w^8) = w^8 + \frac{1}{w^8} = w^2 + \frac{1}{w^2}. \end{aligned}$$

Аналогично, продолжая данный процесс, получим $f^{(n)}(h(w)) = f(f^{(n-1)}(h(w))) = w^{2^n} + \frac{1}{w^{2^n}}$ и т. д. Таким образом, если $z \notin [-2; 2]$, то

$$\lim_{n \rightarrow \infty} (f^{(n)}(h(w))) = \lim_{n \rightarrow \infty} (f^{(n)}(z)) = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(w^{2^n} + \frac{1}{w^{2^n}}\right) = \infty.$$

Поскольку $(f([-2; 2]) \subset [-2; 2])$, то для каждого $z \in [-2; 2]$ орбита точки $z = h(w)$ ограничена. Таким образом,

$$j(f) = \partial\{z \in C : f^{(n)}(z) \rightarrow \infty, n \rightarrow \infty\} = [-2; 2].$$

То есть множество Жюлиа для функции $f(z) = z^2 - 2$ является отрезок $[-2; 2]$.

Как известно, множество Жюлиа является замыканием периодических отгаливающих точек порождающей его функции. Доказана всюду плотность периодических точек.

Докажем теперь транзитивность. Известно, что если $\omega \in J(f)$, то $J(f)$ является замыканием $\bigcup_{n=1}^{\infty} (f^{(n)})^{-1}(\omega)$. Пусть U, V – открытые множества в множестве $J(f)$. Пусть точка ω принадлежит множеству $V \cap j(f)$. Поскольку $J(f) = \bigcup_{n=1}^{\infty} (f^{(n)})^{-1}(\omega)$, то существует такое натуральное число n , что $(f^{(n)})^{-1}(\omega) \cap U$ не пусто. Пусть точка $u \in (f^{(n)})^{-1}(\omega) \cap U$. В таком случае $f^{(n)}(u) = \omega$. Поскольку $\omega \in V$, то множество $f^{(n)}(U) \cap V$ не пусто и транзитивность доказана. В силу [1] для функции $f(z) = z^2 - 2$ существенная зависимость от начальных условий вытекает из транзитивности и всюду плотности периодических отгаливающих точек. Таким образом, функция $f(z) = z^2 - 2$ хаотична на отрезке $[-2; 2]$.

Студенты должны все выкладки изложить подробно.

Этап 4. Студентам следует убедиться, что при определении хаоса должны выполняться некоторые

условия. Например, условие, требующее вложения образа пространства X в это пространство как его подмножество при преобразовании $f_n(x)$. Действительно, $f_n(x)$ должна удовлетворять условию $f_n(X) \subseteq X$. Если данное условие не будет выполнено, то хаотичности данной функции на множестве X может не быть. Покажем, например, что на отрезке $[0; 1]$ функция $f_3(x)$ хаотичной не будет. Возьмем открытые множества $V = \left(0; \frac{1}{10}\right)$ и $U = \left(\frac{11}{30}; \frac{19}{30}\right)$. Пусть точка $y \in U$. Возможны два случая: 1) $\frac{11}{30} < y < \frac{1}{2}$ и 2) $\frac{1}{2} < y < \frac{19}{30}$.

В первом случае имеем $f_3(y) = 3y$. Таким образом, $\frac{11}{10} < f_3(y) < \frac{3}{2}$. Далее, $f_3^{(2)}(y) = 3 - 3f_3(y) < 0$. Следовательно, $f_3^{(3)}(y) < 0$, $f_3^{(4)}(y) < 0$, ..., $f_3^{(n)}(y) < 0$, ...

Во втором случае имеем $f_3(y) = 3 - 3y$. Таким образом, и в данном случае $\frac{1}{10} < f_3(y) < \frac{1}{2}$. Далее, $f_3^{(2)}(y) = 3 - 3f_3(y) < 0$. Следовательно, имеем $f_3^{(3)}(y) < 0$, $f_3^{(4)}(y) < 0$, ..., $f_3^{(n)}(y) < 0$, ...

Таким образом, для каждого натурального $n \geq 2$, $f_3^{(n)}(U) \cap V = \emptyset$. Если $z \in f_3(U)$, то $z > 1$. Следовательно, $f_3(U) \cap V = \emptyset$. Наконец, $f_3^{(0)}(U) \cap V = U \cap V = \emptyset$. Таким образом, нарушается условие транзитивности. И, следовательно, функция

$$f_3(x) = \begin{cases} 3 \cdot x, & x \leq \frac{1}{2} \\ 3 - 3 \cdot x, & x > \frac{1}{2} \end{cases}$$

не является хаотичной на отрезке $[0; 1]$.

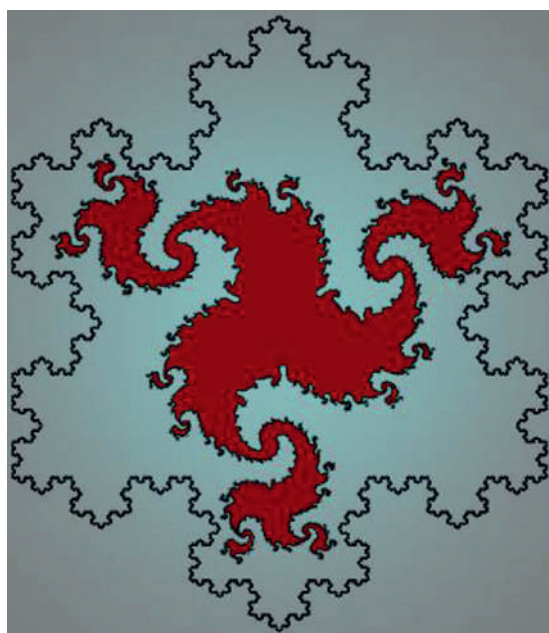


Рис. 5. Дракон

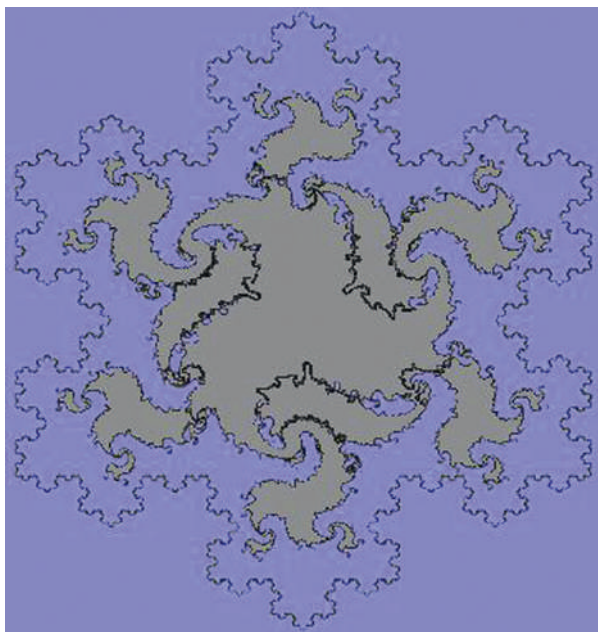


Рис. 6. Спрут

Для развития креативности студентам полезно предложить следующие задачи:

1. Найти множество Жюлиа функции $f(z) = z^3 - 3z$.
2. Разработать алгоритм построения множества Жюлиа функции, указанной в п. 1.
3. Показать, что указанная в п. 1 функция хаотична на своем множестве Жюлиа.

Множества Жюлиа являются одними из самых красивых математических объектов. Здесь студентам следует предложить создать несколько художественных композиций с использованием множеств Жюлиа.

Например, они могут изобразить композиции, подобные изображенным на рисунке 5 «Дракон» и рисунке 6 «Спрут».

Дадим краткое описание создания художественных композиций с помощью заполняющих множеств Жюлиа. Композиция (рис. 5) получена наложением двух множеств: классического фрактала «Снежинка Коха» и заполняющегося множества Жюлиа, полученного при итерировании функции $f(z) = z^3 - 0,15 + 0,827 \cdot i$. Построение композиции происходит с помощью среды программирования Delphi и графического редактора Adobe Photoshop:

- 1) в среде Delphi строятся с помощью соответствующих программ каждый из вышеуказанных фракталов;
- 2) с помощью Adobe Photoshop данные фракталы налагаются друг на друга.
- 2) заполняющее множество Жюлиа, полученное при итерировании функции $f(z) = z^3 - 0,15 + 0,827 \cdot i$, поворачивается на 180° .

Использование ИКТ при построении множеств Жюлиа дает возможность визуализировать математические объекты, которые в большинстве случаев невозможно построить без компьютерных средств.

В заключение отметим, что при выполнении данного ММИЗ у студентов развиваются такие креативные качества, как гибкость, критичность и оригинальность мышления, совершенствуется интуиция и вырабатывается мотивация как к математике, так и к информатике. При изучении хаотических отображений интеграция математики и программирования очевидна, что указывает студентам на неразрывную связь данных дисциплин.

Список литературы

- Кроновер Р.М.* Фракталы и хаос в динамических системах. Москва: Постмаркет, 2000. 352 с.
- Мандельброт Б.* Фрактальная геометрия природы. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2010. 656 с.
- Минлор Дж.* Голоморфная динамика. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2000. 320 с.
- Пайтген Х.О.* Красота фракталов. Образы комплексных динамических систем. Москва: Мир, 1993. 176 с.
- Секованов В.С.* Элементы теории фрактальных множеств. 5-е изд., перераб. и доп. Москва: Либроком, 2013. 248 с.
- Секованов В.С.* Элементы теории дискретных динамических систем: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Лань, 2017. 180 с.
- Секованов В.С.* О множествах Жюлиа некоторых рациональных функций // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2012. № 2. С. 23–28.
- Секованов В.С.* Что такое фрактальная геометрия? Москва: Ленанд, 2016. 272 с.
- Секованов В.С.* О некоторых дискретных нелинейных динамических системах // Фундаментальная и прикладная математика; Центр новых информационных технологий МГУ им. М.В. Ломоносова. Москва: Открытые системы, 2016. Т. 21, вып. 3. С. 185–199.
- Секованов В.С., Смирнова А.О.* Развитие гибкости мышления студентов при изучении структуры неподвижных точек полиномов комплексной переменной // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2016. № 3. С. 189–192.
- Секованов В.С.* Фрактальная геометрия. Преподавание, задачи, алгоритмы, синергетика, эстетика, приложения: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Лань, 2019. 180 с.
- Секованов В.С., Уваров А.Д., Елкин Д.В.* Изучение гладких множеств Жюлиа как средство развития креативности и исследовательской компетентности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 70–77.
- Секованов В.С., Митенева С.Ф., Рыбина Л.Б.* Выполнение многоэтапного математико-информационного задания «Топологическая и фрактальная

размерности множеств» как средство развития креативности и формирования компетенции студентов // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика, Психология, Социокинетика. 2017. Т. 23, № 2. С. 140–144.

Секованов В.С., Салов А.Л., Самохов Е.А. Использование кластера при исследовании фрактальных множеств на комплексной плоскости // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: материалы V Всерос. науч.-метод. конф. Кострома, 2011. С. 85–103.

Смирнов Е.И., Секованов В.С., Миронкин Д.П. Многоэтапные математико-информационные задачи, как средство развития креативности учащихся профильных математических классов // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2, № 1. С. 124–129.

Секованов В.С. О множествах Жюлиа функций, имеющих неподвижные параболические точки // Фундаментальная и прикладная математика. 2021. Т. 23, вып. 4. С. 163–176.

Секованов В.С. Голоморфная динамика: учеб. пособие для вузов. Санкт-Петербург: Лань, 2021. 168 с.

Шредер М. Фракталы, хаос, степенные законы (миниатюры из бесконечного ряда). Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотичная динамика», 2001. 528 с.

Шустер Г. Детерминированный хаос. Москва: Мир, 1988. 240 с.

Falconer K. Fractal Geometry: Mathematical Foundations and Applications. New York, John Wiley, 1990, 337 p.

Sekovanov V.S., Smirnov E.I., Ivkov V.A. Visual modeling of nonlinear mapping of fractal and chaos. 2 International Multidisciplinary Scientific conference on Social Sciences & Arts Sgem, 2015. Albena, Bulgaria, 2015, vol. 1, pp. 263–272.

Sekovanov V.S. On Some Discrete nonlinear dynamical systems. Journal of Mathematical Sciences (United States), 2019 (March), vol. 237, No. 3, pp. 460–472.

References

Kronover R.M. *Fraktaly i khaos v dinamicheskikh sistemakh* [Fractals and chaos in dynamic systems]. Moscow, Postmarket Publ., 2000, 352 p. (In Russ.)

Mandel'brot B. *Fraktal'naia geometriia prirody* [Fractal geometry of nature]. Moscow, Izhevsk, NITs «Reguliarnaia i khaoticheskaia dinamika» Publ., 2010, 656 p. (In Russ.)

Minlor Dzh. *Golomorfnaia dinamika* [Holomorphic dynamics]. Moscow, Izhevsk, NITs «Reguliarnaia i khaoticheskaia dinamika» Publ., 2000, 320 p. (In Russ.)

Paitgen Kh. O. *Krasota fraktalov. Obrazy kompleksnykh dinamicheskikh sistem* [The beauty of fractals. Images of complex dynamic systems]. Moscow, Mir Publ., 1993, 176 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Elementy teorii fraktal'nykh mnozhestv* [Elements of fractal set theory], 5-e izd., pererab. i dop. Moscow, Librokom Publ., 2013, 248 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Elementy teorii diskretnykh dinamicheskikh sistem: uchebnoe posobie* [Elements of the theory of discrete dynamical systems: study guide]. Saint Petersburg, Lan' Publ., 2017, 180 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *O mnozhestvakh Zhiulia nekotorykh ratsional'nykh funktsii* [On the Julia sets of some rational functions]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* [Bulletin of the N.A. Nekrasov KSU], 2012, № 2, pp. 23–28. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Chto takoe fraktal'naia geometriia* [What is fractal geometry?]. Moscow, Lenand Publ., 2016, 272 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *O nekotorykh diskretnykh nelineinykh dinamicheskikh sistemakh* [On some discrete nonlinear dynamical systems]. *Fundamental'naia i prikladnaia matematika; Tsentri novykh informatsionnykh tekhnologii MGU im. M.V. Lomonosova* [Fundamental and applied mathematics; Center for New Information Technologies of Lomonosov Moscow State University]. Moscow, Izdatel'skii dom «Otkrytye sistemy», 2016, vol. 21, № 3, pp. 185–199. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Smirnova A.O. *Razvitie gibkosti myshleniia studentov pri izuchenii struktury nepodviznykh toчек polinomov kompleksnoi peremennoi* [Development of flexibility of students' thinking when studying the structure of fixed points of polynomials of a complex variable]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov], 2016, № 3, pp. 189–192. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Fraktal'naia geometriia. Prepodavanie, zadachi, algoritmy, sinergetika, estetika, prilozheniia: uchebnoe posobie* [Fractal geometry. Teaching, tasks, algorithms, synergetics, aesthetics, applications: study guide]. Saint Petersburg, Lan' Publ., 2019, 180 p. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Uvarov A.D., Elkin D.V. *Izuchenie gladkikh mnozhestv Zhiulia kak sredstvo razvitiia kreativnosti i issledovatel'skoi kompetentnosti studentov* [The study of smooth Julia sets as a means of developing creativity and research competence of students]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2015, № 3, pp. 70–77. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Miteneva S.F., Rybina L.B. *Vypolnenie mnogoetapnogo matematiko-informatsionnogo zadaniia «Topologicheskaiia i fraktal'naia razmernosti mnozhestv» kak sredstvo razvitiia kreativnosti i formirovaniia kompetentsii studenta*. [Performing a multi-stage mathematical and informational task «Topological and fractal dimensions of sets» as a means of developing creativity and forming students' competence]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya:*

Pedagogika, Psikhologiya, Sotsiokinetika [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy, Psychology], 2017, vol. 23, № 2, pp. 140–144. (In Russ.)

Sekovanov V.S., Salov A.L., Samokhov E.A. *Ispol'zovanie klastera pri issledovanii fraktal'nykh mnozhestv na kompleksnoi ploskosti* [Using a cluster in the study of fractal sets on a complex plane]. *Aktual'nye problemy prepodavaniia informatsionnykh i estestvennonauchnykh distsiplin: materialy V Vseros. nauch.-metod. konf.* [Actual problems of teaching information and natural science disciplines: materials of the V All-Russian Scientific and Methodological Conference], 2011, pp. 85–103. (In Russ.)

Smirnov E.I., Sekovanov V.S., Mironkin D.P. *Mnogoetapnye matematiko-informatsionnye zadachi, kak sredstvo razvitiia kreativnosti uchashchikhsia profil'nykh matematicheskikh klassov* [Multi-stage mathematical and informational tasks as a means of developing the creativity of students of specialized mathematical classes]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2014, vol. 2, № 1, pp. 124–129. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *O mnozhestvakh Zhiulia funktsii, imeiushchikh nepodvizhnye parabolicheskie tochki* [On

sets of Julia functions having fixed parabolic points]. *Fundamental'naiia i prikladnaia matematika* [Fundamental and Applied mathematics], 2021, vol. 23, № 4, pp. 163–176. (In Russ.)

Sekovanov V.S. *Golomorfnaia dinamika: uchebnoe posobie dlia vuzov* [Holomorphic dynamics: a textbook for universities]. Saint Petersburg, Lan' Publ., 2021, 168 p. (In Russ.)

Shreder M. *Fraktaly, khaos, stepennnye zakony (miniatiury iz beskonechnogo raia)* [Fractals, chaos, power laws (miniatures from the infinite paradise)]. Moscow, Izhevsk, NITs «Reguliarnaia i khaoticheskaia dinamika» Publ., 2001, 528 p. (In Russ.)

Shuster G. *Determinirovannyi khaos* [Deterministic chaos]. Moscow, Mir Publ., 1988, 240 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.08.2022; одобрена после рецензирования 23.09.2022; принята к публикации 25.09.2022.

The article was submitted 11.08.2022; approved after reviewing 23.09.2022; accepted for publication 25.09.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 134–142. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 134–142.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:1:316

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-134-142>

РЕСУРСНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ГРУПП ПРОФЕССИЙ

Серафимович Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль, Россия, iserafimovich@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0740-5145>

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы развития профессионального мышления как когнитивного ресурса в процессе обучения в вузе на примере освоения гностического и преобразующего класса профессий. В исследовании приняли участие 120 респондентов разной целевой направленности социономической группы профессий: студенты-психологи и студенты-менеджеры начальных и конечных этапов обучения в вузе. Установлено, что на элементно-компонентном уровне изменений у гностического класса не обнаружено, при этом имеются частичные перестройки в преобразующем классе профессий (у студентов-менеджеров), что проявляется в психолингвистических характеристиках и является отражением важных аспектов развития ресурсности профессионального мышления управленца, связанных с оперативностью решений и ролью метаэмоций. Обосновано, что на компонентно-субсистемном уровне преобразования касаются всех компонентов: личностного, ресурсно-поведенческого, когнитивно-метакогнитивного. Выделены парциальная взаимосвязь компонентов-субсистем профессионального мышления во время обучения в вузе: прогрессирующая интеграция когнитивной и метакогнитивной субсистем, изменение взаимосвязи личностной и когнитивно-метакогнитивной субсистем, приобретающие реверсивный характер. Показано, что актуализация ресурсности мышления как системы в социономической группе профессий зависит от этапов обучения и целевой направленности учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное мышление, ресурсность мышления, личностные особенности, метакогниции, профессии социономического типа, студенты.

Благодарности. Работа выполнена за счет гранта Российского научного фонда, проект № 22-28-00602 по теме «Разработка концепции ресурсности мышления как технологии реализации творческого потенциала субъекта в условиях цифровизации образовательной среды».

Для цитирования: Серафимович И.В. Ресурсность профессионального мышления студентов социономических групп профессий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 134–142. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-134-142>

Research Article

THE POTENTIAL OF PROFESSIONAL THINKING AMONG THE STUDENTS OF SOCIONOMIC GROUP OF PROFESSION

Irina V. Serafimovich, Candidate of Psychological Sciences, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, iserafimovich@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0740-5145>

Abstract. The issues of development of professional thinking as a cognitive resource in the learning process in the institutes of higher education have been discussed in the article. Gnostic and transformative types of professions have been taken as an example. The study engaged one hundred and two respondents of various targeted directions of socioeconomic group of professions – the students of psychology and management, being either at initial or final stages of study in the institutes of higher education. It has been defined that the gnostic type does not possess any changes at the componential-elemental level, while the transformative type (the students of management) has some partial readjustments emerged in the psycho-linguistic characteristics, and presents the reflection of important aspects of development of potential of professional thinking of a manager, related to efficiency in decision-making and the role of meta-emotions. The partial interconnection of component-subsystems of professional thinking in the process of studying at higher education establishments has been identified – progressive integration of cognitive and metacognitive subsystems and transformation of correlation between personal and cognitive and metacognitive subsystems, which obtains reverse character. It has been demonstrated that actualisation of the potential of thinking as the system within the socioeconomic group of professions depends on the stages of education and the goal of training and professional activity.

Keywords: professional thinking, potential of thinking, personal characteristics, metacognitions, professions of socioeconomic type, students.

Acknowledgments. This work was supported of Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project № 22-28-00602, on the topic “Development of the concept of the potential of thinking as implementation technology of a subject’s creativity in the context of digitalisation of educational environment”.

For citation: Serafimovich I.V. The potential of professional thinking among the students of socioeconomic group of profession Vestnik of Kostroma State University. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 134–142. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-134-142>

Большой научный и практический интерес к рассмотрению профессионального мышления как одного из когнитивных ресурсов повышения продуктивности деятельности связан, с одной стороны, с необходимостью экологичного использования человеческого капитала как общего ресурса психической сферы для будущего продвижения экономической сферы производства России [Асмолов, Галажинский; Карпов, Нестик], с другой стороны, с важностью оперативного и гибкого реагирования на глобальные изменения в условиях цифровизации общества [Бодров, Холодная, Хазова, Крылова; Карпов, Панина; Hobfoll, Halbesleben, Neveu, Westman], с третьей – с необходимостью решения задач непрерывного профессионального образования специалистов [Забродин, Döbner]. Ресурсные возможности когнитивной сферы, в частности интеллекта, проявляются вариативно при разрешении проблемных ситуаций и содействуют интеграции когнитивных и метакогнитивных компонентов интеллекта [Холодная], наращиванию гибкости и дисперсионному расширению поведенческого репертуара [Хазова, Крылова; Сергиенко, Павлова].

Необходимо отметить, что в профессиях социэкономического типа вместо субъект-объектных взаимодействий появляются межличностные и интересубъектные отношения, эффективность которых зачастую зависит от полноты, точности, оперативности учета психологических особенностей субъектов взаимодействия, внутреннего мира и его составляющих, как собственных, так и партнеров по взаимодействию (подчиненных, обучающихся, пациентов, коллег). Такой когнитивный ресурс, как профессиональное мышление, может играть ключевую роль и помочь эффективно использовать имеющиеся внутренние ресурсы для решения зарождающихся проблемных ситуаций. При этом нельзя не учитывать, что происходит трансформация одного из важных аспектов современного профессионального мышления: для профессий группы «человек – человек» смыслообразующими становятся вопросы «зачем и почему» вместо традиционного «как» [Карпов, Нестик: 379]. Это, в свою очередь, способствует занятию «активной субъектной позиции человека, предполагающей деятельностное преобразование прогнозируемых возможных событий будущего...» [Знаков: 10]

Опираясь на понимание профессионального мышления как высшего уровня практического мышления, мы используем предложенное М.М. Кашаповым определение ресурсности мышления как когнитивной способности, позволяющей достигать цели «личностного развития и профессионального становления» за счет наличия в ней «многоуровневой, динамической системы мыслительных процессов» [Кашапов 2021: 4]. Для осмысления ресурсности мышления, обозначенной как система, важно обратить внимание на ее структурно-функциональные особенности и гипотетически возможные составляющие компоненты, которые по отдельности обозначались разными исследователями неодинаково: как «сверхштатная» глубина и широта для решения проблемной ситуации, увеличивающая «когнитивное пространство» [Дружинин]; как умение делать выбор в новых, непредвиденных, нетипичных ситуациях [Корнилова, Керимова]; как гибкость мышления без заранее заданных «предписаний» [Вагон: 3–12]; как рефлексия [Адеева, Тихонова: 210–214; Карпов: 283–310; Selwyn, Grant: 3–10], как метакогнитивность [Карпов: 283–310; Карпов, Панина: 75–79; Кашапов: 101–107]. Профессиональное мышление обусловлено не только профессиональной деятельностью, но и социальной средой, общим контекстом, в который оно включено. Поэтому, опираясь на фундаментальные исследования в области структурных уровней (В.Д. Шадриков, Т.В. Разина, А.В. Карпов, М.М. Кашапов), мы постарались учесть специфику мышления как деятельности и как процесса. Это дало нам основание строить концептуальное понимание мышления, базируясь на четырех уровнях: метасистемном, системном, компонентно-субсистемном, компонентно-элементном, учитывая, что профессии психолога и менеджера относятся к профессиям субъект-субъектного типа, при этом отличия между указанными специальностями связаны с приоритетными целями – гностическими (психологи) или преобразующими (менеджеры). Анализ, реализованный ранее [Серафимович], показывает, что в деятельности психолога ресурсность мышления (в дополнение к указанным аспектам) может реализовываться за счет разных компонентов профессионального мышления: анализа, рефлексии, планирования (В.П. Андронов), интеграции системного и критического мышления (А.В. Артемьев), практи-

ческого и теоретического мышления (Н.И. Мешкова), диагностичности мышления (О.С. Чаликова), использования креативности (М.М. Кашапов, И.А. Ледовских). В деятельности менеджера ресурсность может развиваться в том числе за счет способности к самообучению и креативности (В.И. Тихонова, В.П. Соколова, М.В. Ланских), стратегичности мышления и рефлексии (Н.Т. Селезнева, И.В. Резанович, Т.В. Сидорина, В.П. Бочарников), критичности мышления (Е.Д. Климова, Ю.А. Кукушкина, Д. Халпер).

Для дальнейшей детализации стоит обратить внимание, что в определении понятия «ресурсность мышления», предложенного М.М. Кашаповым, есть термин «многоуровневость», что требует уточнения, какие же уровни профессионального мышления выделены, по каким основаниям и что именно предполагает уровневость. Это возможность выбирать уровень с учетом цикла реализации деятельности – теоретический или практический [Dewey], с учетом когнитивных и эмоциональных энергозатрат – с низкой или высокой ресурсообеспеченностью [Kahneman], с учетом условий среды и наличных возможностей субъекта – по критерию «ситуативность/надситуативность» решения [Кашапов, Шаматонина, Кашапов, Отстанова, Серафимович], по критерию «стандартный/творческий» подход к решению (Т.В. Сидорина, Н.В. Ронжина, С.А. Гильманов, Е.К. Осипова), по критерию «формальная эклектичность/системная целостность» (С.И. Гильманшина, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова). Кроме того, уровневость предполагает лавирование в зависимости от условий деятельности между полярными характеристиками мышления как процесса: обобщенность – конкретность, интуитивность – логичность [Теплов: 223–305], между разными компонентами структуры мышления как деятельности [Шадриков: 4–10; Döngel: 100–140], между дихотимичными характеристиками регулятивных процессов психики, обеспечивающих мыслительный процесс – «...одновременность релаксации и переключения внимания, регуляция внимания, мотивация и бессознательное психическое самозаражение» [Парыгин: 145].

Мы опираемся на положение, что в профессиональном мышлении социологической группы профессий имеются тетра-направленности мышления, две из которых являются «внешними» – на проблемную ситуацию (задачу) и на субъекта взаимодействия – и две, соответственно, внутренними – на свое мышление (метамышление) и на саморазвитие [Серафимович]. На наш взгляд, это создает динамическую основу для реализации ресурсности мышления. Именно эти одновременно присутствующие в разной степени ориентиры позволяют не только говорить о профессиональном мышлении как высшем уровне практического, но и выделять его как отдель-

ный феномен. Несмотря на это, исследование когнитивных ресурсов является активно развивающимся направлением, пока имеются вопросы, требующие размышления и верификации принципиальных позиций. В чем и как проявляется ресурсность мышления внутри социологической группы профессий разной направленности на разных этапах профессионального обучения, какова взаимосвязь компонентов профессионального мышления (когнитивных, метакогнитивных и личностных), касаются ли изменения в процессе профессионализации в вузе большинства уровней или являются парциальными, обусловленными спецификой осваиваемой профессиональной деятельности. На эти вопросы предстоит частично ответить в рамках данной публикации.

Предметом исследования стало профессиональное мышление студентов социологического типа профессий и его ресурсные возможности на разных этапах обучения. Выборку составили 120 студентов начального и конечного этапов обучения в вузе по двум специальностям – психологической (психология) и экономической (менеджмент), в равной степени каждая группа, соотношение девушек и юношей – 70 % / 30 % в каждой выборке.

Методы диагностики особенностей профессионального мышления и его когнитивно-метакогнитивных и личностных компонентов-субсистем: 1. Методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов). 2. Методика изучения рефлексии (А.М. Грант, описание на русском языке А.В. Карпова, И.М. Скитяевой). 3. Метод «Проблемная ситуация» (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович), предполагающий ретроспективное описание испытуемым проблемной ситуации и экспертную оценку. В качестве задач этого метода выступали: интеграция самонаблюдения с феноменологическим подходом [Забродин], учет «социальной, интериндивидуальной метакогниции» при решении проблемных ситуаций [Карпов: 9]. 4. Опросник диагностики типа акцентуации личности (К. Леонгард, Н. Шмишек, адаптация В.М. Блейхера). 5. Методика «Уровень соотношения “Ценности” и “Доступности” в различных жизненных сферах» (Е.Б. Фанталова). 6. Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова). Математико-статистические методы анализа включали в себя описательную статистику, корреляционный анализ (Ч. Спирмен), структурный анализ (А.В. Карпов), сравнительный анализ на основании исходных данных с нормальным распределением (t-критерий Стьюдента).

Анализ *элементно-компонентного уровня* мышления показал, что по мере освоения разных классов профессий в вузе – гностических и преобразующих – значимых отличий по критериями ситуативности – надситуативности, качеств надситуативного

мышления (адекватность, глубина, полнота, оперативность, достаточность анализа, оригинальность и обоснованность), творческого характера решения, направленности на стандартность решения на разных этапах обучения у студентов-психологов и студентов-менеджеров не наблюдается. Контент-анализ соотношения различных частей речи при решении проблемной ситуации дал основание говорить, что есть отличия в психолингвистических показателях у студентов-менеджеров: усиливается управление и прогнозирование своей эмоциональной сферы и окружающих, уменьшается количество эклектичных проб при решении проблемных ситуаций, но увеличивается время на обдумывание ($p \leq 0,01$, табл. 1). Данные трансформации мышления соответствуют как об-

щественным компетенциям менеджера, заложенным в стандарте высшего образования, так и данным исследований о том, что высокоэффективное управленческое решение предполагает большие временные ресурсы и внимание не только к когнитивной, но и эмоционально-поведенческой сфере других участников отношений для достижения поставленной цели [Карпов, McElroy, Dickinson, Levin]. Вполне допустимо говорить, что здесь проявляется регулятивная функция ресурсности мышления.

Оценка изменений на компонентно-субсистемном уровне показала отличия в метакогнитивной подсистеме (табл. 2): у студентов гностической направленности возрастает уровень социорефлексии и объем метакогнитивных знаний, которые относят-

Таблица 1

Анализ компонентно-элементного уровня профессионального мышления и параметров когнитивного компонента

	Критерий творческого решения Е.К. Осипова	Критерий соответствия решения социальным нормам С.А. Гильманов	Психолингвистические параметры			Критерий ситуативности-надежности мышления (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович)	Преобладают ситуативные решения	Чаше ситуативные, чем надежные решения	Чаше надежные, чем ситуативные решения	Преобладают надежные решения
			Аналитико-сенситизирующий компонент	Эмоционально-чувственный компонент: осознание и выражение эмоций	Практико-действенный компонент					
НЭО(ПС)	3,2	2,6	30,9	4,3	14,6	4,3	11 %	12 %	58 %	19 %
КЭ(ПС)	3,2	2,7	30,7	4,6	15,8	4,3	4 %	27 %	38 %	31 %
t	0,795	1,172	0,045	-0,328	-0,411	-1,00				
НЭО(М)	2,96	2,68	13,84	2,68	12,56	3,48	12 %	36 %	40 %	12 %
КЭО(М)	3	2,76	15,4	6,68	7,4	4,29	4 %	40 %	28 %	28 %
t	0,1	-0,27	-0,55	-2,77	2,74	-1,23				

Таблица 2

Анализ компонентно-субсистемного уровня и параметров метакогнитивного компонента

	Метакогнитивные знания	Метакогнитивная активность	Концентрация	Приобретение информации	Выбор главных идей	Управление временем	Саморефлексия	Социорефлексия	Уровень рефлексивности (А.В. Карпов)
НЭО(ПС)	10,1	9,9	2,5	6,3	6,9	3,2	47	39,8	126
КЭ(ПС)	12,6	9,1	2,9	6,7	6,7	3,9	47,3	42	127
t	-2,283	0,977	-0,765	-0,642	0,429	-1,281	-0,189	-2,01	0,071
НЭО(М)	11,36	5,72	4,08	6	5,24	4,2	42,24	39,5	124
КЭО(М)	12,8	8,92	3	7	5,72	4,44	44,04	42,9	125
t	-1,6	-2,5	1,11	-0,89	-0,43	-0,23	-0,9	-1,5	0,073

* Примечание. Т-критерий Стьюдента (t), t критическое = 2,63, $p \leq 0,01$, t критическое = 1,99, $p \leq 0,05$.

ся к профессионально важным качествам для психолога [Знаков, Карпов]. У студентов преобразующей направленности (менеджеры) прирастает объем метакогнитивной активности ($p \leq 0,05$), что может быть связано с овладением одной из компетенций менеджеров, направленных на управление собственной познавательной деятельностью, а также навыком выражения чувств и эмоций ($p \leq 0,01$). Иными словами, можно обозначить, что развивающая функция ресурсности мышления проявляется в зависимости от целевой направленности будущей профессиональной деятельности.

Как показывают различные исследования, личностный компонент мышления в социологической группе профессий оказывает непосредственное и опосредованное влияние на эффективность и успешность, причем иногда не меньшее влияние, чем профессиональные компетенции. Кроме того, этот личностный компонент и сам может претерпевать изменения, совершенствоваться в процессе деятельности [Асмолов, Галажинский; Карпов, Нестик; Кашапов]. В нашем исследовании установлен и эмпирически верифицирован новый факт: расхолаживания в мотивационно-личностной сфере для студентов-менеджеров важны для метакогнитивных составляющих профессионального мышления ($p < 0,01$), а для студентов-психологов такая закономерность не выявлена. Как считает Е.Б. Фанталова и коллеги [Дедов, Комиссарова, Фанталова: 39–40], уровень дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере личности может предполагать как неудовлетворенность ведущих потребностей, так и самореализацию и формирующуюся личностную идентичность, для которых имеется нехватка личностных ресурсов. На наш взгляд, динамичность и ресурсность профессионального мышления проявляется в том, что в случае некоторых «дефицитов» в одной подсистеме «на помощь» приходит другая, в частности, с учетом особенностей юношеского возраста и высоких потребностей в самопознании метакогнитивная подсистема выполняет тем самым компенсаторную функцию. Наши предположения подтверждаются и некоторыми вариациями в личностном компоненте мышления, фиксируемом через анализ взаимосвязей составляющих мышления и акцентуаций характера. Стоит обратить внимание, что в задачи исследования не входил анализ динамики тех или иных личностных особенностей на протяжении обучения по разным специальностям социологической группы профессий. Личностные особенности нам интересны с точки зрения тех возможностей, которые они предоставляют, и их использования или неиспользования при решении проблемных ситуаций профессионального плана, а «метод поперечных срезов», обеспечивающий точечную констатацию фактов разных

форматов взаимодействия когнитивных и личностных ресурсов (на разных этапах обучения и у разных специальностей студентов), позволяет наметить дальнейшие шаги исследовательского плана. Кратко остановимся на полученных данных. У студентов-психологов с переходом на конечный этап обучения уровень выраженности акцентуаций характера в целом снижается (на начальном этапе обучения показатели всех шкал акцентуации превышали норму, за исключением шкалы педантичной акцентуации), хотя статистически значимые различия имеются только по шкале циклотимной акцентуации ($t = 2,49$, при $p \leq 0,05$), а у студентов-менеджеров, наоборот, возрастает: значимые различия по всем шкалам акцентуаций ($U = 80$, при $p \leq 0,01$), при том, что на начальном этапе обучения ни один тип акцентуации не превышал норму. В отношении циклотимной акцентуации у психологов дополнительно выявлено, что она отрицательно связана с оригинальностью решения и глубиной анализа ($r = -0,399$, $p \leq 0,05$), предпочтением нестандартных и нетипичных решений, а обоснованность решения положительно связана с педантичностью ($r = 0,583$, $p \leq 0,01$), с временной характеристикой «завершенность» ($r = 0,445$, $p \leq 0,05$). Это отчасти сопоставимо с фактами, установленными Б.П. Парыгиным [Парыгин: 139-150], говорящими о том, что смена положительного эмоционального напряжения на отрицательное влечет снижение продуктивности умственной деятельности и активности. Кроме того, стоит отметить, что происходящие изменения во взаимосвязях между разными компонентами-подсистемами профессионального мышления не изолированы, а согласованы с происходящими изменениями всей психологической структуры деятельности [Шадриков] и, соответственно, отражаются на разных уровнях организации мышления. В начале обучения у студентов-психологов метакогнитивные характеристики мышления обнаруживают наибольшее количество положительных связей ($p < 0,01$) с гипертимной и эмотивной акцентуациями характера, а у студентов-менеджеров метакогнитивные характеристики мышления отрицательно связаны с такими акцентуациями, как эмотивная, тревожная, дистимная ($p \leq 0,05$), и положительно – с педантичной акцентуацией ($p \leq 0,05$). К концу обучения остаются лишь парциальные связи между вышеуказанными параметрами, причем они приобретают разнонаправленный характер, как положительный, так и отрицательный ($p < 0,01$) у обеих групп испытуемых. На конечных этапах обучения обнаруживаются связи качеств надситуативного мышления. При этом оригинальность решения у психологов напрямую зависит от умения использовать различные варианты и иметь позитивный настрой ($r = 0,406$, $p < 0,05$), а у менеджеров обнаружена положитель-

ная взаимосвязь творческих решений и неуравновешенной акцентуации характера ($p = 0,526, p \leq 0,05$).

Детальное рассмотрение системного уровня, а именно структурный анализ особенностей организации личностного (черты характера и мотивационно-ценностная сфера личности) и когнитивно-метакогнитивного компонентов профессионального мышления у студентов-психологов и студентов-менеджеров на разных этапах обучения позволил выделить следующие закономерности (табл. 3): у студентов-психологов по мере обучения усиливается уровень организации личностной сферы мышления как ресурса (почти в 2 раза) и несколько уменьшается когнитивный и метакогнитивный. У студентов-менеджеров имеется другая закономерность: по мере обучения уменьшается уровень организации личностной сферы как ресурса (почти в 7 раз) и несколько увеличивается когнитивно-метакогнитивный. На основе данных представленных выше методик были вычислены матрицы интеркорреляций, и далее применялась процедура нахождения индексов когерентности, дивергентности и общей организованности структуры по технологии А.В. Карпова [Карпов: 12–23]. Предположительно наблюдается своеобразная «мобилизация» личностного или метакогнитивного потенциала профессионального мышления, обусловленного спецификой осваиваемой профессии. Хотя по уровню ситуативности-надситуативности между этапами обучения у обеих групп студентов отличий нет, в целом уменьшается почти в три раза количество ситуативных решений и увеличивается надситуативность как способность видеть целостность, прогнозировать последствия собственных действий и решений в проблемных ситуациях, регулировать управление своим мышлением для достижения поставленных целей. Вспомогательный анализ дал возможность отметить,

что надситуативность мышления разнонаправленно положительно связана со стремлением реализовывать творческое решение проблемных ситуаций ($p \leq 0,01$), и одновременно – стандартное, социально-ориентированное решение ($p \leq 0,01$). Опираясь на мнение, что когнитивно-метакогнитивная регуляция обеспечивает условия для профессиогенетических видоизменений [Карпов: 14–20; Шадриков: 4–8], в нашем случае можно говорить о приобретении профессиональным мышлением диалектической направленности, то есть ресурсность мышления приобретает новое свойство на завершающих этапах обучения. Это сочетание разнонаправленных тенденций в мышлении позволяет обеспечить динамичность рефлексии и повысить адаптацию в процессе обучения в вузе [Григорьева, Шамионов, Голубева], а также обуславливает процесс понимания осваиваемого, который «оказывается сложным многомерным психологическим феноменом, требующим тщательного соотнесения необходимого действительного и возможного» [Знаков: 189].

Реализованное нами изучение ресурсности профессионального мышления в контексте концепции надситуативности дает возможность рассматривать полярные характеристики каждого из уровней – ситуативного и надситуативного – не как противоположные и несовместимые, а как альтернативные и взаимодополняющие, в зависимости от разных внешних и внутренних условий. Обобщение полученных результатов позволяет сформулировать выводы:

1. Ресурсность формирующегося профессионального мышления в профессиях типа «человек – человек» на разных этапах обучения в вузе проявляется по-разному. В качестве общих закономерностей выделены: усиление диалектически разнонаправленных тенденций к творчеству и стандартизации, изменение степени организованности компонентов професси-

Таблица 3

Индексы структурной организации компонентов-субсистем профессионального мышления

Этап обучения	Индексы структурной организации системы						Количество внутрисистемных связей							
	Личностный компонент			Когнитивно-метакогнитивный компонент			Личностный компонент				Когнитивно-метакогнитивный компонент			
	ИКС	ИДС	ИОС	ИКС	ИДС	ИОС	$p \leq 0,01$		$0,05 \geq p \geq 0,01$		$P \leq 0,01$		$0,05 \geq p \geq 0,01$	
							+	-	+	-	+	-	+	-
НЭО (ПС)	17	2	19	193	79	272	3	0	4	1	43	15	32	17
КЭО (ПС)	40	0	40	161	43	204	6	0	11	0	43	9	16	8
НЭО (М)	38	0	38	74	17	91	4	0	13	0	16	3	13	4
КЭО (М)	4	0	4	79	22	101	0	0	2	0	17	4	14	5

* *Примечание.* Начальный этап обучения – НЭО, Конечный этап обучения – КЭО, студенты-психологи – СПС, студенты-менеджеры – СМ, индекс когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС).

онального мышления, появление к концу обучения у студентов социономической группы профессий разнонаправленных (одновременно положительной и отрицательной) связей метакогнитивных характеристик мышления и акцентуаций характера.

2. Взаимодействие когнитивно-метакогнитивного и личностного компонентов-субсистем профессионального мышления зависит от целевой направленности деятельности. Профессиональное мышление психологов в начале обучения связано с общей направленностью и готовностью осваивать профессию психолога, в конце – с формирующейся профессиональной потребностью к самопознанию, что находит отражение во взаимосвязи разных качеств надситуативного мышления с одними и теми же акцентуациями. У студентов-менеджеров происходит усиление и расширение спектра качеств мышления, связанных с различными акцентуациями характера. В частности, оригинальность положительно связана с неуравновешенностью, а тревожность, препятствуя оригинальности и умению видеть главное, повышает рефлексивность. При этом взаимодействие метакогнитивного и когнитивного компонентов-субсистем профессионального мышления представлено постепенно увеличивающейся интеграцией на протяжении всего периода обучения.

Список литературы

- Асмолов А.Г., Галажинский Э.В.* Университет как «мастер по обниманию необъятного». Знакомьтесь – «ректорий»! // Образовательная политика. 2021. № 2 (86). С. 8–15.
- Адеева Т.Н., Тихонова И.В.* Самоэффективность, рефлексия и ресурсы совладания со стрессом: возрастные особенности и детерминация // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 208–216. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-208-216>
- Бодров В.А.* Удовлетворенность работой как субъективный показатель профессиональной пригодности // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2007. № 3 (40). С. 24–26.
- Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М.* Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 5. С. 23–30.
- Дедов Н.П., Комиссарова О.А., Фанталова Е.Б.* Исследование ретестовой надежности психодиагностических методик в системе «Диагностика внутренних конфликтов» // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 1 (81). С. 38–42.
- Дружинин В.Н.* Психология способностей: Избранные труды. Москва: Институт психологии РАН, 2007. 541 с.
- Забродин Ю.М.* Психология управления человеческими ресурсами (очерки теории психической регуляции поведения). Москва: МГППУ, 2017. 224 с.
- Знаков В.В.* Психология возможного: Новое направление исследований понимания. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Институт психологии РАН, 2022. 365 с.
- Карпов А.А., Панина Ю.А.* Закономерности организации метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности в условиях дистанционного обучения // Ярославский психологический вестник. 2021. № 3 (51). С. 75–79.
- Карпов А.В.* Метакогнитивная специфика образовательных ситуаций в педагогической деятельности // Мир психологии. 2020. Т. 103, № 3. С. 12–23.
- Карпов А.В., Нестик Т.А.* О будущем психологии // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5, № 3 (19). С. 373–398.
- Кашипов М.М.* Функции экспликации в условиях профессионализации мышления // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. 2021. Т. 15, № 1 (55). С. 100–109.
- Кашипов М.М., Шаматонова Г.Л., Кашипов А.С., Отставнова И.В.* Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 683–694.
- Корнилова Т.В., Керимова С.Г.* Особенности личностных предпосылок принятия решений (на материале фрейминг-эффекта) у врачей и преподавателей // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15, № 1. С. 22–38.
- Парыгин Б.Д.* Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / под ред. А.С. Запесоцкого. Санкт-Петербург: ИГУП, 1999. 592 с.
- Серафимович И.В.* Прогнозирование как предиктор ресурсности профессионального мышления педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4. Доступ свободный. Загл. с экрана. Яз. рус., англ. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/30PSMN421.pdf>
- Сергиенко Е.А., Павлова Н.С.* Ментальные ресурсы позднего онтогенеза // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2019. № 4 (104). С. 59–68.
- Теплов Б.М.* Ум полководца (опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам) // Избр. труды: в 2 т. Москва, 1985. Т. 1. С. 223–305.
- Хазова С.А., Крылова М.А.* Ментальная репрезентация трудных жизненных ситуаций как ресурс защитно-совладающей активности взрослых // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические науки. 2020. № 43 (62). С. 148–157.

Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 3-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2019. 272 с.

Шадриков В.Д. Мышление как проблема психологии // Высшее образование сегодня. 2018. № 10. С. 2–11. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.10.P.02>

Baron J. Individual Mental Abilities vs. the World's Problems. *Journal of Intelligence*, 2018, vol. 6 (2), pp. 1-14, 23. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6020023>

Dewey J. *How we think*. Boston, D.C. Heath and Company, 1910, 214 p.

Dörner D. *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Hamburg: Rowohlt E-Book, 2011, 352 p.

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, 5 (1), pp. 103-128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>

Kahneman D. *Thinking, Fast and Slow*. New York, 2012, 499 p. <https://doi.org/10.1007/s00362-013-0533-y>

McEroy T. Thinking about Decisions: An Integrative Approach of Person and Task Factors. *Journal of Behavioral Decision Making*, 2020, vol. 33, iss. 4, pp. 538-555.

Selwyn J., Grant A. Self-regulation and solution-focused thinking mediate the relationship between self-insight and subjective well-being within a goal-focused context: An exploratory study. *Cogent Psychology*, 2019, 6, 1, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1695413>

References

Asmolov A.G., Galazhinskii E.V. *Universitet kak «master po obnimaniiu neob"iatnogo». Znakom'tes' – «rektorii»!* [University as a «master of embracing the immensity». Meet the «rectory»!]. *Obrazovatel'naia politika* [Educational policy], 2021, № 2 (86), pp. 8–15. (In Russ.)

Adeeva T.N., Tikhonova I.V. *Samoeffektivnost', refleksii i resursy sovladaniia so stressom: vozrastnye osobennosti i determinatsiia* [Self-efficacy, reflection and resources of coping with stress: age characteristics and determination]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, No. 4, pp. 208–216. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-208-216> (In Russ.)

Bodrov V.A. *Udovletvorennost' rabotoi kak sub"ektivnyi pokazatel' professional'noi prigodnosti* [Job satisfaction as a subjective indicator of professional fitness]. *Chelovecheskii faktor: problemy psikhologii i ergonomiki* [Human factor: problems of psychology and ergonomics], 2007, No. 3 (40), pp. 24-26. (In Russ.)

Grigor'eva M.V., Shamionov R.M., Golubeva N.M. *Rol' refleksii v adaptatsionnom protsesse studentov k usloviyam obucheniia v vuze* [The role of reflection in the adaptation process of students to the conditions of study at the university]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2017, vol. 22, No. 5, pp. 23–30. (In Russ.)

Dedov N.P., Komissarova O.A., Fantalova E.B. *Issledovanie retestovoi nadezhnosti psikhodiagnosticheskikh metodik v sisteme «diagnostika vnutrennikh konfliktov»* [Investigation of retest reliability of psychodiagnostic techniques in the system «diagnostics of internal conflicts»]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2021, 1 (81), pp. 38-42. (In Russ.)

Druzhinin V.N. *Psikhologiya sposobnostei: Izbrannye Trudy* [Psychology of abilities: Selected works]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2007, 541 p. (In Russ.)

Zabrodin Iu.M. *Psikhologiya upravleniia chelovecheskimi resursami (oчерki teorii psikhicheskoi reguliatsii povedeniia)* [Psychology of human resource management (essays on the theory of mental regulation of behavior)]. Moscow, MGPPU Publ., 2017, 224 p. (In Russ.)

Znakov V.V. *Psikhologiya vozmozhnogo: Novoe napravlenie issledovaniia ponimaniia* [Psychology of the possible: A new direction of understanding research], 3-e izd., ispr. i dop. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2022, 365 p. (In Russ.)

Karpov A.A., Panina Iu.A. *Zakonomernosti organizatsii metakognitivnoi sfery lichnosti v uchebnoi deiatel'nosti v usloviakh distantsionnogo obucheniia* [Regularities of the organization of the metacognitive sphere of personality in educational activity in the conditions of distance learning]. *Iaroslavskii psikhologicheskii vestnik* [Yaroslavl Psychological Bulletin], 2021, No. 3 (51), pp. 75–79. (In Russ.)

Karpov A.V. *Metakognitivnaia spetsifika obrazovatel'nykh situatsii v pedagogicheskoi deiatel'nosti* [Metacognitive specificity of educational situations in pedagogical activity]. *Mir psikhologii* [The world of psychology], 2020, vol. 103, No. 3, pp. 12–23. (In Russ.)

Karpov A.V., Nestik T.A. *O budushchem psikhologii* [About the future of psychology]. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naia i ekonomicheskaiia psikhologiya* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology], 2020, vol. 5, No. 3 (19), pp. 373–398. (In Russ.)

Kashapov M.M. *Funktsii eksplikatsii v usloviakh professionalizatsii myshleniia* [Explication functions in the conditions of professionalization of thinking]. *Vestnik Iaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki* [Bulletin of P.G. Demidov Yaroslavl State University. Humanities series], 2021, vol. 15, No. 1 (55), pp. 100–109. (In Russ.)

Kashapov M.M., Shamatonova G.L., Kashapov A.S., Otstavnova I.V. *Resursnost' myshleniia kak sredstvo realizatsii tvorcheskogo potentsiala lichnosti* [Resourcefulness of thinking as a means of realizing the creative potential of the individual]. *Integratsiia obrazovaniia* [Integration of education], 2017, vol. 21, No. 4, pp. 683–694. (In Russ.)

Kornilova T.V., Kerimova S.G. *Osobennosti lichnostnykh predposylok priniatiia reshenii (na materiale freiming-effekta) u vrachei i prepodavatelei* [Features of personal prerequisites for decision-making (based on the framing effect) among doctors and teachers]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2018, vol. 15, No. 1, pp. 22–38. (In Russ.)

Parygin B.D. *Sotsial'naia psikhologiya. Problemy metodologii, istorii i teorii* [Social psychology. Problems of methodology, history and theory], ed. by A.S. Zapesotskiy. SPb., IGUP Publ., 1999, 592 p. (In Russ.)

Serafimovich I.V. *Prognozirovaniie kak prediktor resursnosti professional'nogo myshleniia pedagogov* [Forecasting as a predictor of the resourcefulness of professional thinking of teachers]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [Mir nauki. Pedagogy and psychology], 2021, No. 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/30PSMN421.pdf> (In Russ.)

Sergienko E.A., Pavlova N.S. *Mental'nye resursy pozdnego ontogeneza* [Mental resources of late ontogenesis]. *Vestnik Rossiiskogo fonda fundamental'nykh issledovaniy* [Bulletin of the Russian Foundation for Fundamental Research], 2019, No. 4 (104), pp. 59–68. (In Russ.)

Teplov B.M. *Um polkovodtsa (opyt psikhologicheskogo issledovaniia myshleniia polkovodtsa po voenno-is-*

toricheskim materialam [The mind of a commander (experience of psychological research of the commander's thinking on military-historical materials)]. Teplov B.M. *Izbr. trudy: in 2 vols.* Moscow, 1985, vol. 1, pp. 223–305. (In Russ.)

Khazova S.A., Krylova M.A. *Mental'naia reprezentatsiia trudnykh zhiznennykh situatsii kak resurs zaschitno-sovladaiushchei aktivnosti vzroslykh* [Mental representation of difficult life situations as a resource of protective and coping activity of adults]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaia Grigor'evicha Stoletovykh. Ser.: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov. Ser.: Pedagogical and psychological sciences], 2020, No. 43 (62), pp. 148–157. (In Russ.)

Kholodnaia M.A. *Psikhologiya intellekta: Paradoksy issledovaniia* [Psychology of intelligence: Paradoxes of research], 3-e izd., pererab. i dop. St. Petersburg, Piter Publ., 2019, 272 p. (In Russ.)

Shadrikov V.D. *Myshlenie kak problema psikhologii* [Thinking as a problem of psychology]. *Vysshee obrazovanie segodnia* [Higher education today], 2018, No 10, pp. 2–11. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.10.P.02> (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.08.2022; одобрена после рецензирования 06.09.2022; принята к публикации 16.09.2022.

The article was submitted 01.08.2022; approved after reviewing 06.09.2022; accepted for publication 16.09.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 143–150. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 143–150.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:61

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-143-150>

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ

Толкачева Ирина Викторовна, канд. фармацевт. наук, Курский государственный медицинский университет, Курск, Россия, tolkachevaiv@kursksmu.net, <https://orcid.org/0000-0001-9417-8747>

Аннотация. Медицинское образование XXI века находится на перепутье. Столкнувшись с проблемами, вызванными развитием науки и технологиями, а также социальными изменениями, учебная программа все больше не соответствует новым потребностям в преподавании и медицинской практике. Путь к серьезной реформе учебной программы сложен из-за множества факторов, включая глубоко укоренившиеся ценности, естественное сопротивление изменениям и процесс аккредитации. В действительности даже само понимание того, что значит быть профессионалом, меняется, что оказывает глубокое влияние на будущую роль врача в обществе и те отношения, которые складываются в ходе лечебной практики между врачом и пациентом. В данной статье автор рассматривает проблемы, стоящие перед медицинским образованием в современную эпоху. Для решения этих проблем автор рекомендует уделять особое внимание учебной программе медицинского образования XXI века: получению и хранению знаний, сотрудничеству с приложениями искусственного интеллекта и управлению ими, глубокому пониманию вероятностных рассуждений и развитию эмпатии и сострадания в соответствии с этическими нормами и стандартами. Учитывая эти потребности, крайне важно, по мнению автора, провести существенную реформу учебных программ и при этом стремиться к внесению таких изменений, которые будут способствовать подготовке специалистов-практиков в быстро меняющемся XXI веке. Автор статьи предлагает «первые шаги», которые может предпринять учреждение высшего образования для решения рассматриваемых в данном исследовании проблем.

Ключевые слова: медицинское образование, учреждения образования, учебная программа, реформирование, специалисты-практики, студенты медицинских вузов.

Для цитирования: Толкачева И.В. Современные вызовы медицинского образования и их отражение в учебной программе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 143–150. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-143-150>

Research Article

MODERN CHALLENGES OF MEDICAL EDUCATION AND THEIR REFLECTION IN THE CURRICULUM

Irina V. Tolkacheva, Candidate of Pharmaceutical Sciences, Kursk State Medical University, Kursk, Russia, tolkachevaiv@kursksmu.net, <https://orcid.org/0000-0001-9417-8747>

Abstract. Medical education in the 21st century is at a crossroads. Faced with the challenges posed by science and technology, as well as social change, the curriculum is increasingly out of step with the new needs for teaching and medical practice. The road to major curriculum reform is challenging due to a variety of factors, including deep-rooted values, natural resistance to change, and the accreditation process. In fact, even the very understanding of what it means to be a professional is changing, which has a profound impact on the future role of the physician in society and the relationship that develops in the course of medical practice between physician and patient. In this article, the author considers the problems facing medical education in the modern era. To solve these problems, the author recommends paying special attention to the 21st century medical education curriculum – knowledge acquisition and storage, cooperation with and management of artificial intelligence applications, a deep understanding of probabilistic reasoning, and the development of empathy and compassion in accordance with ethical norms and standards. Given these needs, it is essential, in the author's opinion, to undertake a significant reform of the curricula and, at the same time, strives to introduce such changes that will help prepare practitioners in the rapidly changing 21st century. The author of the article suggests the first steps that a higher education institution can take to solve the problems considered in this study.

Keywords: medical education, educational institutions, curriculum, reformation, practitioners, medical students.

For citation: Tolkacheva I.V. Modern challenges of medical education and their reflection in the curriculum. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 143–150. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-143-150>

Введение

Будущее нации зависит от образования. Хорошее образование означает хорошее будущее. С этой точки зрения следует строить и развивать систему образования в соответствии с требованиями времени и современными стандартами. Однако решение существующих в обществе проблем требует фундаментальных реформ в сфере образования. И данные изменения охватывают практически все области образования – от его содержания и структуры до методов обучения. В связи с этим использование инновационных технологий в образовательном процессе влияет на повышение качества образования, а также на рост экономики и производственных сфер. Новые педагогические технологии и инновации – это новые взгляды на современный учебный процесс. Современные педагогические технологии, в отличие от традиционного способа обучения, служат основой для высокого уровня и гибкого управления учебным процессом. Следует отметить, что все необходимые операции по формированию знаний, навыков и умений в процессе обучения должны быть включены в новые технологии обучения медицинским специальностям в современных вузах.

За последние годы произошло несколько важных социальных, политических и экономических преобразований, которые как предвещают, так и требуют изменений в медицинском образовании. Медицинскому образованию всегда было сложно идти в ногу с достижениями науки и техники, и это, безусловно, верно для современной эпохи, когда эти достижения, возможно, происходят быстрее, чем когда-либо прежде. Представляется, что у проблемы медицинского образования XXI века есть более глубокий аспект, а именно значительный культурный сдвиг, происходящий по мере того, как наша цивилизация совершает переход от индустриального общества, основанного на печати, к обществу, основанному на технологиях Интернета. Отличительной чертой этого сдвига является «технологическая конвергенция», когда большой и постоянно растущий спектр цифровых технологий, таких как робототехника, большие данные, искусственный интеллект (ИИ) и социальные сети, все больше взаимодействуют с целью создания новых мощных приложений [Шапошников:26].

При проведении настоящего исследования использовались методы логического анализа современных публикаций по проблеме, обобщения и дальнейшей систематизации информации, а также разработка предложений по совершенствованию учебных программ медицинского образования. Методология ис-

следования базируется на функциональном анализе учебных программ медицинского вуза как основного образовательного документа, раскрывающего содержание обучения.

Эмпирическое исследование по данной проблематике пока не проводилось. В статье представлены результаты аналитического исследования, направленного на выявление недостатков в учебной программе медицинского вуза, связанных с высокими темпами общественной трансформации в сторону ее технологичности и, как следствие, необходимостью внесения определенных корректировок в программу обучения специалиста медицинского профиля.

Анализ трудов зарубежных и отечественных исследователей, касающихся реформирования системы высшего медицинского образования, представлен в следующих работах: Дьяченко В.Г., Литвинцева С.А. «Реформы образования и мотивационные основы подготовки будущих врачей» [Дьяченко, Литвинцева: 130], Дьяченко В.Г. «О некоторых итогах реформ здравоохранения и медицинского образования в российской провинции» [Дьяченко: 4], Малханова Д.А. «Проблема реформы высшего медицинского образования: за и против» [Малханова: 60], Пешев Л.П., Ляличкина Н.А. «Реальные пути повышения качества высшего медицинского образования в России» [Пешев, Ляличкина: 39], а также ряде других исследований, рассматривающих проблемы, представленные в данной статье.

Обзор литературы, направленной на изучение путей совершенствования профессиональных компетенций за счет смещения акцентов в учебных программах, представлен в исследовании В.И. Шапошникова «Проблемы медицинского образования в свете современных достижений науки», отмечающего необходимость пересмотра учебной программы медицинского образования [Шапошников: 27], В.С. Матющенко в работе «Некоторые современные проблемы высшего медицинского образования» [Матющенко:170], где рассматриваются проблемы дегуманизации медицинского образования и предлагается «создание междисциплинарных программ», позволяющих предотвратить данную ситуацию [Матющенко:172], а также зарубежных авторов-исследователей (см.: [Bai: 434; Kusurkar Rashmi, Croiset: 737; LeBlanc, Sonnenberg: 139] и др.), указывающих на необходимость изменений в программах медицинского профиля, продиктованных смещением акцентов в сторону технологичности образования, и вместе с тем – сохранением основных требований, предъ-

являемых к профессии врача, ее этической составляющей.

Таким образом, проведенный критический анализ существующей научной литературы, посвященной проблемам реформ в высшем медицинском образовании [Карпин:67] в целом, а также связанным с ними реформированием учебных образовательных программ [Малханова: 59, Огородникова: 148, Сухарукова: 167], позволил нам выделить основные области происходящих изменений, отправной точкой которых является связь между практикой, способом передачи знаний и вызовами современного общества.

Целью представленного в статье исследования является комплексное рассмотрение вызовов, стоящих перед современным медицинским образованием в эпоху цифрового общества, основанного на технологиях, проникающих во все сферы деятельности человека, и в первую очередь в медицину.

Методология исследования базируется на функциональном анализе учебных программ медицинского вуза как основного образовательного документа, раскрывающего содержание обучения.

Основными методами исследования явились анализ и систематизация научной литературы по рассматриваемой проблематике, метод выборки публикаций исследуемого направления, методы дедукции и индукции, сравнительный метод и метод системного анализа. Использование указанных методов позволило нам перейти к рассмотрению специфики медицинского образования XXI века – века интернет-общества, основанного на технологиях.

Результатом исследования научной литературы по заявленной проблематике явилось определение тех проблем, которые, по мнению автора исследования, требуют кардинальных решений и соответствующих изменений.

Считаем возможным выделить четыре экзистенциальные проблемы в современном медицинском образовании:

1. Смысл быть частью профессии. Традиционно «профессионал» определялся как исключительный носитель совокупности знаний. Но сегодня стремительное распространение медицинской информации за пределы профессии снижает ее исключительность. Это верно не только для информации, но и для манипуляций, которые все чаще выполняются машинами. В результате медицинская профессия сталкивается с потерей контроля как в управлении информацией, так и в своем уникальном опыте во многих областях. Следовательно, роли врачей и других медицинских работников претерпевают определенные изменения.

2. Важно отличать информацию от знаний. Свобода поиска и выбора информации сегодня практически безгранична. Случайный онлайн-поиск любого медицинского состояния, независимо от того, насколько

оно распространено или малоизвестно, выявляет множество сомнительных или ложных «фактов» и рекомендаций среди подавляющего большинства основанных на алгоритмах «результатов». Принятие решений в медицине все чаще осуществляется совместно с теми, кто не связан с профессией, но важно отметить, что обычно делятся информацией, а не знаниями.

Информация – это представление «фактов», тогда как знание основано на понимании того, что представляют. Чтобы достичь понимания, «факты» необходимо «куруровать», то есть их необходимо отбирать и систематизировать для представления профессиональных и/или экспертных знаний. Ожидается, что студенты-медики овладевают большими объемами информации, но получают ли они при этом достаточные знания? [Kusurkar Rashmi, Crois: 740] Информационное курирование в медицине традиционно полагалось на журналы, учебники, профессоров и ведущих экспертов. Но в настоящее время нет определенной методологии, которая гарантировала бы, что студенты-медики освоили способность собирать информацию, анализировать ее, соотносить со знаниями, что становится все более актуальной задачей в эпоху практически неограниченно доступной медицинской информации [Rossi, Horsley: 635].

3. Управление приложениями искусственного интеллекта. Машины уже могут превосходить людей во многих задачах (например, в распознавании образов, некоторых операциях, хранении и воспроизведении данных). У них есть много преимуществ перед людьми: они не болеют и не устают, их способности не ухудшаются с возрастом, их можно легко обновлять, чтобы отражать последние достижения, и им не требуется руководство для управления их деятельностью. Основной вопрос, по нашему мнению, здесь заключается в том, чтобы правильно распределить задачи между людьми и машинами в соответствии с их относительными возможностями [Позднякова: 184].

Поскольку сбор огромных объемов метаданных о пациентах становится стандартным, врачам требуется новая интерпретирующая и функциональная инфраструктура для управления этой информацией и ее применения для принятия клинических решений. Новые инструменты для адаптации лечения потребуют большей терпимости к неопределенности и большей легкости для расчета и интерпретации вероятностей. Крайне важно, чтобы студенты-медики развивали навыки глубокого понимания вероятностных последствий таких данных [Корчак:12].

4. Будущее отношений между врачом и пациентом. Облегчение страданий, состоящих из физической боли и всех форм психических расстройств, является конечной целью ухода за больным. Реакция профессии на страдание по праву начинается с со-

страдания, которое характеризуется как «страдание вместе с пациентом» [Таратухин: 100]. Практика с состраданием является серьезной проблемой в медицинском образовании по многим причинам, выходящим за рамки формальной учебной программы. Барьеры включают критерии отбора, используемые для поступающих в медицинские вузы, традиционное мнение о том, что клиницисты должны сохранять определенную дистанцию от пациентов, чтобы оставаться объективными, и представление некоторых о том, что сострадание не является навыком, которому можно эффективно научить. По мере роста роли технологий и приложений искусственного интеллекта в медицинской практике профессия рискует потерять священный характер отношений между врачом и пациентом.

Результаты

В последнее десятилетие произошла волна реформ учебных программ, которые улучшили содержание и актуальность медицинского образования. Среди множества примеров данных изменений можно выделить следующие: использование моделирования и стандартизированных технологий для пациентов [van Schaik S.M.: 498]; обучение в малых группах и смешанные классы [Павлов, Цыглин: 85]; более раннее включение студентов-медиков в клиническую практику; гибкое во времени компетентностное обучение [Брагин: 16; Perez-Montoro, Tammaro: 232]; увеличение блока социальных наук [Сухарукова: 101], техники [Позднякова: 184], этики, искусства и гуманитарных наук в медицинское образование [Чернышева: 184].

Тем не менее остается открытым вопрос, носят ли эти изменения инкрементальный характер или они достаточно своевременно, эффективно и содержательно меняют парадигму медицинского образования. Считаем, что обоснованность выводов исследования подкрепляется предложениями автора, направленными на изменения существующих учебных программ, являющиеся «первыми шагами», которые может предпринять учреждение высшего образования для решения рассматриваемых в данной статье проблем.

Поскольку медицинская практика развивается в сегодняшней очень динамичной и меняющейся среде, учебная программа медицинского образования из всех сил старается не отставать. Считаем необходимым выделить четыре области в нынешнюю эпоху медицинского образования и в последующий период.

1. Сбор и обработка знаний, а не сохранение информации. Объем потенциально значимой медицинской информации намного превышает возможности человеческого разума. Тем не менее типичная учебная программа медицинского вуза фокусируется скорее на сохранении информации, чем на сборе и хра-

нении знаний. Важным навыком для врача XXI века является умение находить и понимать достоверную и точную информацию. Это усилие должно проникнуть во все аспекты учебной программы медицинской школы.

2. Сотрудничество и управление приложениями искусственного интеллекта (ИИ). По мере того как приложения ИИ играют все большую и все более важную роль в медицинской практике, студенты должны глубже понимать сильные и слабые стороны этих машин и, что важно, как следует ими управлять и взаимодействовать. «Человеко-машинный» интерфейс должен занимать значительное место в учебной программе.

3. Понимание вероятностей, их информирование и осмысленное применение. Диагностические и терапевтические алгоритмы ИИ представляют выводы в основном в форме вероятностей. Клиницисты должны иметь глубокое понимание статистических процессов, поскольку они работают с большими данными и прогностической аналитикой. Кроме того, способность передавать эти вероятностные утверждения пациентам персонализированным и осмысленным образом требует как обучения, так и опыта, включая понимание психологии выбора и эвристики принятия решений.

4. Воспитание эмпатии и сострадания в соответствии с этическими нормами. Овладение эмпатией и состраданием, развитие этих качеств, особенно в эпоху информационной перегрузки и технологической конвергенции, должны быть основой профессии. Эти навыки следует моделировать и преподавать, им следует уделять особое внимание на протяжении всей учебной программы. Это серьезная проблема для педагогов-медиков, затрагивающая все аспекты участия студентов. Очевидно, что это не может быть сведено к одному курсу или паре лекций, а, скорее, должно рассматриваться как неотъемлемый компонент всей учебной программы. Студентам необходимо научиться уважать права пациентов, делать выбор в соответствии с их собственными ценностями, включая понимание того, как эти ценности влияют на решения о лечении. В конечном счете учебная программа должна предоставить обучаемым реальные и проверенные способности, предлагать услуги, в которых нуждаются пациенты: выходить за рамки вероятностей и решать уникальные человеческие сложности – и все это при соблюдении самых высоких этических стандартов. Обучение развитию сопереживания и сострадания к пациентам должно быть постоянной темой на протяжении всей медицинской школы.

Реформа учебных программ медицинского образования была постепенным процессом, несмотря на многочисленные убедительные призывы к существенным изменениям. Проблема реформы, конечно,

не ограничивается медициной, но эндемична для профессий в целом. Подробный взгляд на медицинское образование выявляет множество непроверенных предположений и учебную программу, полную требований в соответствии с правилами, тенденциями и актуальными темами. Опытные преподаватели беспокоятся о потере учебного времени и растущей неактуальности. В некоторых случаях педагогические навыки преподавателей устарели по сравнению со стилями обучения их студентов. А аккредитаторы, стремясь сохранить контроль, способствуют тому, чтобы значительные изменения были затруднены [Blouin, Tekian, Kamin: 185].

Что может сделать одно учреждение: *первые шаги*. Учитывая насущную потребность в переменах перед лицом многочисленных укоренившихся ограничений, медицинская школа может быть обеспечена проведением значимой и далеко идущей реформы учебной программы. Однако есть некоторые первоначальные шаги, которые учреждения могут предпринять для продвижения процесса реформы образования.

Важно отметить, что эти первые шаги в основном обращены внутрь себя и необходимы для глубокого понимания того, что учреждение хочет и чего может достичь. Цель этих первоначальных шагов состоит в готовности к интроспективному обсуждению для развития глубокого понимания реформы образования, которая является одновременно желательной и подходящей для конкретного учебного заведения.

Следует определить, обучает ли конкретное учреждение в настоящее время студентов так, чтобы они были максимально эффективными практиками XXI века. Обсуждение этого вопроса должно быть сосредоточено на текущих и предполагаемых тенденциях в области медицинских и образовательных технологий. Необходимо конкретизировать почему/чем конкретная учебная программа должна отличаться от любой другой школы. Это обманчиво сложный вопрос. Он расширяет дискуссию, чтобы рассмотреть уникальные атрибуты учреждения, включая его интеллектуальную, социальную среду, а также более широкие цели и приоритеты учреждения.

Существенным в этом ключевом вопросе является необходимость проанализировать каждый компонент учебной программы для его критического рассмотрения с оговоркой, что все идеи должны основываться на том, как обучаемые могут лучше всего усвоить то, что в конечном итоге принесет наибольшую пользу пациентам.

Изменения всегда трудны из-за естественного человеческого сопротивления. Преподаватели и администраторы, как правило, чувствуют себя комфортно в своих нынешних ролях и чувствуют себя одобренными ими. Тем не менее «институты будут пытаться

сохранить проблему, решением которой они являются» [Пешев, Ляличкина: 40]. Этот вопрос должен обсуждаться открыто, и должны быть разработаны стратегии преодоления институциональной инерции.

Нельзя недооценивать важность воспитания сострадания у студентов, особенно в эпоху умных машин и неограниченного количества медицинской информации, доступной для общественности. Сострадательная забота является краеугольным камнем взаимоотношений между врачом и пациентом и должна рассматриваться как объединяющая тема учебной программы [Таратухин: 101].

Следует обеспечить совместную работу учреждений образования, научно-исследовательских центров и учреждений здравоохранения для создания обучающейся системы здравоохранения. Учреждение образования, на наш взгляд, должно приложить все усилия, чтобы воспользоваться стратегическим синергизмом, который может возникнуть путем создания эффективного цикла, соединяющего образование с исследованиями и уходом за пациентами в непрерывной петле обратной связи.

Считаем, что конечной целью реформирования медицинского образования является создание обучающейся системы здравоохранения в режиме реального времени, в которой практика и учебная среда учатся друг у друга и получают информацию из исследований.

Выводы

Идеи реформы медицинского образования, предлагаемые в данном исследовании, представляют собой теоретическую проблему, которая впоследствии должна получить эмпирическое подтверждение, что является перспективой для дальнейшей работы автора. Внедрение изменений в учебный план требует непредубежденности, готовности идти на риск и трансформационного лидерства. Как указано в «первых шагах», рекомендованных выше, учреждения образования должны сначала провести критическое всестороннее изучение своей текущей программы, а затем разработать стратегии, адаптированные для начала успешного процесса достижения желаемых изменений. Одним из препятствий на пути к серьезной реформе образования является процесс аккредитации [Взаимосвязь: 28]. Полезно проанализировать историю аккредитации, чтобы увидеть, как со временем школы все чаще подчиняются неограниченному набору требований. Это не оспаривает цель процесса, но, скорее, следует отметить, что эта эволюция типична для организаций, сохраняющих свою гегемонию в растущей и меняющейся сфере.

Тем не менее, учитывая настоятельную необходимость существенной реформы учебной программы, представляется вероятным один из следующих потенциальных результатов регулирования: разра-

ботка учебной программы для медицинских вузов с минимальными возможностями для отклонений, значительно сокращенный список основных требований, которые позволяют вузам иметь гораздо больше гибкости, или создание новых конкурентоспособных организаций по аккредитации, которые предлагают школам свежий подход. Крайне важно, чтобы преподаватели и руководство были глубоко вовлечены в процесс реформы образования, стремясь внести жесткие изменения, необходимые для подготовки оптимальных специалистов-практиков в быстро меняющемся XXI веке.

Список литературы

- Брагин А.В.* Компетентностный подход в повышении качества профессиональной подготовки студентов медицинских вузов // Научный форум. Сибирь. 2022. Т. 8, № 1. С. 16–17.
- Взаимосвязь государственной итоговой аттестации и аккредитации выпускников медицинского вуза / И.В. Фирсова, Е.И. Адамович, Е.Б. Марымова [и др.] // *Colloquium-journal*. 2019. № 2–3 (26). С. 28–29.
- Дьяченко В.Г.* О некоторых итогах реформ здравоохранения и медицинского образования в российской провинции // Вестник общественного здоровья и здравоохранения Дальнего Востока России. 2019. № 1 (34). С. 3–6.
- Дьяченко В.Г., Литвинцева С.А.* Реформы образования и мотивационные основы подготовки будущих врачей // Дальневосточный медицинский журнал. 2018. № 1. С. 127–135.
- Карпин В.А.* Актуальные проблемы реформы медицинского образования // Новые педагогические технологии. 2014. № 19. С. 66–67.
- Корчак Д.* Ольга Ковтун: «Мы перестраиваем свои образовательные программы, нацеливая их на самые последние достижения в медицине» // Ректор вуза. 2020. № 2. С. 12–13.
- Малханова Д.А.* Проблема реформы высшего медицинского образования: за и против // Научно-исследовательский и инновационный потенциал молодежи. Чита: Забайкальский институт предпринимательства, 2013. С. 58–62.
- Матющенко В.С.* Некоторые современные проблемы высшего медицинского образования // Перспективы развития современного гуманитарного знания. Стерлитамак: Стерлитамакский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Башкирский государственный университет», 2020. С. 168–172.
- Огородникова Э.Ю.* Научоемкость основных образовательных программ медицинского образования // Журнал научных статей Здоровье и образование в XXI веке. 2016. Т. 18, № 10. С. 148–149.
- Павлов В.Н., Цыглин А.А.* Модернизация высшего образования посредством внедрения современных инновационных технологий // Медицинское образование и вузовская наука. 2015. № 1 (7). С. 84–86.
- Пешев Л.П., Ляличкина Н.А.* Реальные пути повышения качества высшего медицинского образования в России // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 37–45.
- Позднякова В.А.* Симуляционные технологии в медицинском образовании // Автоматизация и управление в машино- и приборостроении. Саратов: Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А., 2021. С. 180–185.
- Сухарукова О.В.* Междисциплинарный подход в подготовке молодых специалистов // Смоленский медицинский альманах. 2017. № 2. С. 166–168.
- Таратухин Е.О.* Этическая компетентность как компонент подготовки врачей // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2022. Т. 21, № 2. С. 100–102. <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2022-3208>.
- Чернышева И.В.* Гуманизация медицинского образования: потенциал истории медицины // Философские проблемы биологии и медицины: Воронеж: Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко, 2021. С. 183–187.
- Шапошников В.И.* Проблемы медицинского образования в свете современных достижений науки // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 41–3. С. 25–28.
- Bai H.* Modernizing Medical Education through Leadership Development. *Yale J Biol Med*, 2020, № 93 (3), pp. 433–439. PMID: PMC7448395.
- Blouin D., Tekian A., Kamin C., Harris I.B.* The impact of accreditation on medical schools' processes. *Med Educ*, 2018, № 52 (2), pp. 182–191. <https://doi.org/10.1111/medu.13461>. Epub, 2017, Oct 18. PMID: 29044652.
- Fischel J.E., Olvet D.M., Iul R.J., Lu W.H., Chandran L.* Curriculum reform and evolution: Innovative content and processes at one US medical school. *Med Teach*, 2019, № 41 (1), pp. 99–106. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1444268>. 2018, Mar 11. PMID: 29527967.
- Kusurkar Rashmi A., Croiset Gerda, Mann Karen V., Custers Eugene.* Have Motivation Theories Guided the Development and Reform of Medical Education Curricula? A Review of the Literature. *Academic Medicine*, 2012, vol. 87, № 6, pp. 735–743.
- LeBlanc C., Sonnenberg L.K., King S., Busari J.* Medical education leadership: from diversity to inclusivity. *GMS J Med Educ*, 2020, № 16, 37 (2), pp. 138–165. <https://doi.org/10.3205/zma001311>. PMID: 32328520; PMID: PMC7171362.
- Pe'rez-Montoro M., Tammaro A.M.* Outcomes of the Bologna Process in LIS higher education: Comparing

the two programs in Europe. *Inter Info Lib Rev*, 2012, № 44, pp. 233–242.

Reis S. Curriculum reform: Why? What? How? And how will we know it works? *Isr J Health Policy Res*, 2018, № 7 (1), pp. 274–301. <https://doi.org/10.1186/s13584-018-0221-4>. PMID: 29880061; PMCID: PMC5991462.

Rossi S., Horsley T. Toward a definition of competency based education in medicine: A systematic review of published definitions. *Med Teach*, 2010, № 32 (8), pp. 631–637.

Van Schaik S.M. Accessible and Adaptable Faculty Development to Support Curriculum Reform in Medical Education. *Acad Med*, 2021, № 96 (4), pp. 495–500. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003804>. PMID: 33060398.

References

Bragin A.V. *Kompetentnostnyj podhod v povyshenii kachestva professional'noj podgotovki studentov medicinskih vuzov* [Competence-Based Approach to Improving the Quality of Professional Training of Medical Students]. *Nauchnyj forum. Sibir'*. [Scientific forum. Siberia], 2022, vol. 8, № 1, pp. 16–17. (In Russ.)

Chernysheva I.V. *Gumanizacija medicinskogo obrazovanija: potencial istorii mediciny* [Humanization of medical education: the potential of the history of medicine]. *Filosofskie problemy biologii i mediciny* [Philosophical problems of biology and medicine]. Voronezh, Voronezhskij gosudarstvennyj medicinskij universitet imeni N.N. Burdenko, 2021, pp. 183–187. (In Russ.)

D'jachenko V.G. *O nekotoryh itogah reform zdravoohranenija i medicinskogo obrazovanija v rossijskoj provincii* [On some results of health care reforms and medical education in the Russian provinces]. *Vestnik obshhestvennogo zdorov'ja i zdravoohranenija Dal'nego Vostoka Rossii* [Bulletin of Public Health and Healthcare of the Far East of Russia], 2019, № 1 (34), pp. 3–6. (In Russ.)

D'jachenko V.G., Litvinceva S.A. *Reformy obrazovanija i motivacionnye osnovy podgotovki budushih vrachej* [Educational reforms and motivational foundations for the training of future doctors]. *Dal'nevostochnyj medicinskij zhurnal* [Far Eastern Medical Journal], 2018, № 1, pp. 127–135. (In Russ.)

Karpin V.A. *Aktual'nye problemy reformy medicinskogo obrazovanija* [Actual problems of the reform of medical education]. *Novye pedagogicheskie tehnologii* [New pedagogical technologies], 2014, № 19, pp. 66–67. (In Russ.)

Korchak D. *Ol'ga Kovtun: "My perestrivaem svoi obrazovatel'nye programmy, nacelivaja ih na samye poslednie dostizhenija v medicine"* ["We are restructuring our educational programs, aiming them at the latest achievements in medicine"]. *Rektor vuza* [Rector of the University], 2020, № 2, pp. 12–13. (In Russ.)

Malhanova D.A. *Problema reformy vysshego medicinskogo obrazovanija: za i protiv* [The problem of the reform of higher medical education: pros and cons]. *Nauchno-issledovatel'skij i innovacionnyj potencial molodezhi* [Research and innovation potential of youth]. Chita, Zabajkal'skij institut predprinimatel'stva Publ., 2013, pp. 58–62. (In Russ.)

Matjushhenko V.S. *Nekotorye sovremennye problemy vysshego medicinskogo obrazovanija* [Some modern problems of higher medical education]. *Perspektivy razvitiya sovremennogo gumanitarnogo znanija* [Prospects for the development of modern humanitarian knowledge]. Sterlitamak, 2020, pp. 168–172. (In Russ.)

Ogorodnikova Je.Ju. *Naukoemkost' osnovnyh obrazovatel'nyh programm medicinskogo obrazovanija* [Science intensity of the main educational programs of medical education]. *Zhurnal nauchnyh statej Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke* [Journal of scientific articles Health and education in the XXI century], 2016, vol. 18, № 10, pp. 148–149. (In Russ.)

Pavlov V.N., Cyglin A.A. *Modernizacija vysshego obrazovanija posredstvom vnedrenija sovremennyh innovacionnyh tehnologij* [Modernization of higher education through the introduction of modern innovative technologies]. *Medicinskoe obrazovanie i vuzovskaja nauka* [Medical education and university science], 2015, № 1 (7), pp. 84–86. (In Russ.)

Peshev L.P., Ljalichkina N.A. *Real'nye puti povyshenija kachestva vysshego medicinskogo obrazovanija v Rossii* [Real ways to improve the quality of higher medical education in Russia]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern problems of science and education], 2017, № 5, pp. 37–45. (In Russ.)

Pozdnjakova V.A. *Simuljacionnye tehnologii v medicinskom obrazovanii* [Simulation technologies in medical education]. *Avtomatizacija i upravlenie v mashino i priborostroenii* [Automation and control in mechanical engineering and instrumentation]. Saratov, Saratovskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet imeni Gagari-na Ju.A., 2021, pp. 180–185. (In Russ.)

Shaposhnikov V.I. *Problemy medicinskogo obrazovanija v svete sovremennyh dostizhenij nauki* [Problems of medical education in the light of modern achievements of science]. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovanija* [Trends in the development of science and education], 2018, № 41-3, pp. 25–28. (In Russ.)

Suharukova O.V. *Mezhdisciplinarnyj podhod v podgotovke molodyh specialistov* [Interdisciplinary approach in the training of young specialists]. *Smolenskij medicinskij al'manah* [Smolensk medical almanac], 2017, № 2, pp. 166–168. (In Russ.)

Taratuhin E.O. *Jetičeskaja kompetentnost' kak komponent podgotovki vrachej* [Ethical Competence as a Component of Physician Training]. *Kardiovaskuljarnaja terapija i profilaktika* [Cardiovascular Therapy and

Prevention], 2022, vol. 21, № 2, pp. 100-102. <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2022-3208>. (In Russ.)

Vzaimosvjaz' gosudarstvennoj itogovoj attestacii i akkreditacii vypusnikov medicinskogo vuza [The relationship between the state final certification and accreditation of graduates of a medical university], I.V. Firsova, E.I. Adamovich, E.B. Marymova et al. *Colloquium-journal*, 2019, № 2-3 (26), pp. 28-29.

Статья поступила в редакцию 03.08.2022; одобрена после рецензирования 02.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.

The article was submitted 03.08.2022; approved after reviewing 02.09.2022; accepted for publication 19.09.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 151–157. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 151–157.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:51

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-151-157>

ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Катержина Светлана Федоровна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, svetakaterzhina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4118-7898>

Собашко Юлия Александровна, кандидат технических наук, Костромской государственной университет, доцент кафедры высшей математики, Кострома, Россия, kgtu-sobashko-ya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2195-1724>

Жбанов Егор Андреевич, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, yegorzhanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3619-4893>

Аннотация. В статье рассматривается вопрос повышения качества образования в вузе посредством использования методов геймификации в процессе преподавания математических дисциплин. Выделены принципы игровой деятельности, ее структурные компоненты, случаи применения геймификации, приведена классификация игр, сформулированы педагогические условия, а также ряд требования для проведения дидактической игры. В статье представлен авторский учебно-методический комплект игры, апробированный на студентах направления подготовки 43.02.10 «Туризм» Костромского государственного университета.

Ключевые слова: геймификация, рейтинговая система, игровые технологии, текущий контроль, качество образования.

Для цитирования: Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Жбанов Е.А. Об опыте использования геймификации в высшем образовании на примере преподавания математических дисциплин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 151–157. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-151-157>

Research Article

ABOUT THE EXPERIENCE OF USING GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION ON THE EXAMPLE OF TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES

Svetlana F. Katerzhina, Candidate of Pedagogic Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, svetakaterzhina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4118-7898>

Yuliya A. Sobashko, Candidate of Technical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, kgtu-sobashko-ya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2195-1724>

Egor A. Zbanov, Kostroma State University, Kostroma, Russia, yegorzhanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3619-4893>

Abstract. The article deals with the issue of improving the quality of education at the university through the use of gamification methods in the process of teaching mathematical disciplines. The principles of gaming activity, its structural components, cases of gamification application are highlighted, the classification of games is given, pedagogic conditions are formulated, as well as a number of requirements for conducting a didactic game. The article presents the authors' educational and methodological kit of the game, tested on students of the training direction of Tourism at Kostroma State University.

Keywords: gamification, rating system, game technologies, current control, quality of education.

For citation: Katerzhina S.F., Sobashko Yu.A., Zbanov E.A. About the experience of using gamification in higher education on the example of teaching mathematical disciplines. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 151–157. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-151-157>

В эпоху тотальной цифровизации образовательного процесса для многих студентов, в том числе технических и инженерных направлений подготовки, любая математическая дисциплина является «камнем преткновения». Строгий, структурированный и далеко не всегда понятный математический язык изложения материала дисциплины зачастую приводит студентов к демотивации обучения, особенно это выражается при дистанционном обучении [Собашко 2018: 17; Катержина 2019а: 32; Катержина 2020]. Учебная литература по математическим дисциплинам – это не «книжка для легкого чтения». Как же можно облегчить процесс изучения и осмысления, а главное, оценить практическую значимость математических объектов?

На сегодняшний день одной из главных задач, стоящих перед университетами, является повышение качества образования. На наш взгляд, одним из эффективных средств повышения качества образования является использование рейтинговой системы оценки знаний студентов [Катержина, Собашко, Воронцова, Чебунькина: 137; Катержина 2019б: 24]. В совокупности с рейтинговой системой возможно применение элементов геймификации в обучении [Собашко, Катержина, Елькова; Бабенко, Катержина, Собашко: 127].

Геймификация – это новейшая технология в современной системе образования. Внедрение в учебный процесс игровых элементов позволяет изучать сложный математический материал игровыми методами, повышая при этом эффективность обучения, что, безусловно, приводит к положительному результату. Под геймификацией принято понимать применение игровых методик в неигровых ситуациях. При использовании балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов встает вопрос: за что начислять баллы? Контрольные мероприятия, текущие и итоговые, представленные в классическом виде «билет – ответ», всегда нацелены на точечную проверку полученных знаний. Однако в рамках компетентностного подхода преподавателю необходимо проверить сформированность так называемых универсальных компетенций при изучении дисциплины. Внедрение в образовательный процесс элементов игрофикации позволяет это сделать. При этом включение в дисциплину данной технологии не обязательно должно быть масштабным (повсеместным).

Как показывают исследования, использование игровых технологий позволяет оптимизировать образовательный процесс. Используя педагогическую литературу, можно выделить следующие случаи применения геймификации:

- в качестве фрагмента занятия (его начала либо окончания);
- в качестве способа освоения какой-либо части предмета либо её закрепления;

- в качестве переходного элемента к следующей теме занятия;
- для внеаудиторной деятельности.

Помимо этого, встречаются и различные классификации игр, которые можно условно объединить в следующие группы:

- по цели обучения (воспитывающие, развивающие, обобщающие, контролирующие, обучающие);
- по характеру деятельности учащихся (творческие, поисковые, поисково-творческие);
- по массовости (коллективные, индивидуальные);
- по реакции (подвижные (быстрые), «тихие»).

Как известно, структурными компонентами игры являются: игровой замысел, правила, сами участники игры, цели и задачи, содержание и результат. Сочетание всех элементов игры, их взаимодействие в совокупности повышают её эффективность и, как следствие, приводят к положительному результату. Игра – это процесс, в котором участвуют две или более стороны, преследующих одну цель, однако конкурирующих между собой. Эти стороны следуют определённой, преимущественно самостоятельно выработанной участниками игры стратегии, от выбора которой зависит победа или же поражение игрока. У игры есть правила, конфликт, игры включают в себя процесс принятия решений. Игры искусственны, они безопасны, они находятся за пределами обычной жизни. Игры не приносят игрокам материальной выгоды. Игры добровольны, и результат их непредсказуем. Игры – это репрезентация или имитация чего-то настоящего, но сами они всегда «попонарошку». Игры неэффективны. Правила мешают игроку достичь цели самым эффективным путем. У игры есть система. Обычно это закрытая система, то есть между игрой и внешним миром отсутствует обмен ресурсами и информацией.

Выделяют четыре принципа игровой деятельности:

- эмоциональной комфортности (во время игры для учащихся создаются благоприятные условия внешней и внутренней среды обучения);
- активности (учащийся выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий тем самым свои потребности);
- открытости (в процессе игры обучающийся открыт для получения новых знаний);
- индивидуализированности (дидактическая игра делает учебную деятельность субъективно значимой, где каждый учащийся находит свою «нишу», получает возможность максимально реализовать себя и продемонстрировать свой успех в деятельности).

Таким образом, геймификация является не только средством развлечения, но и обучения. Ведь правильное применение игровых технологий позволяет создать такой феномен, когда игра, являясь развле-

чением, перерастает в творчество, моделирование отношений и самое главное – обучение [Кондрашова 2017].

В процессе теоретического анализа мы выделили следующие педагогические условия проведения дидактической игры:

- методическая подготовка преподавателя по использованию дидактической игры в учебном процессе;
- выразительность проведения игры;
- включенность преподавателя в дидактическую игру. Он является и участником, и руководителем игры;
- оптимальное сочетание занимательности и обучения, при этом наглядность, используемая в дидактической игре, должна быть простой, красочной, ёмкой;
- между преподавателем и студентами должна быть атмосфера доверия, сопереживания и взаимопонимания.

Преподавателю необходимо соблюдать ряд требований к проведению дидактической игры:

- подготовить необходимое оборудование, сделать нужные записи;
- доступно изложить сюжет, распределить роли;
- поставить перед студентами познавательную задачу;
- участвовать должны все студенты в группе;
- характер дидактической игры зависит от этапа занятия, на котором она проводится;
- итоги игры должны быть всегда положительными: отмечаются не только достижения учащихся, но и над чем следует ещё поработать.

Важно продумать поэтапное распределение дидактической игры на занятии.

Авторами разработан учебно-методический комплект игр, применяемых при изучении дисциплины «Математика» для студентов направления подготовки 43.02.10 «Туризм» КГУ. Часть материала опубликована (см.: [Собашко, Катержина, Елькова; Собашко, Катержина: 32]).

В данной статье представлена игра «Жемчужный ловец», разработанная авторами для закрепления материала дисциплины на тему: «Действительные числа». Игра составлена на основании этапов игротехники: игра имеет название, легенду, цель, правила, конфликт, описание результата и инструкцию для ведущего.

Описание правил игры: поле для игры представляет собой четыре последовательно соединенные «морские раковины»: sea shell 1 - sea shell 4. Каждая раковина состоит из шести жемчужных секций: А-Ф. Всего – 24 секции.

В каждой секции каждой морской раковины:

- находится задание на изучаемую тему: «Методы интегрирования»;

– в случайном порядке лежат определенное количество жемчужин: от 1 до 4. Количество жемчужин соответствует уровню сложности «спрятанной» в секции математической задачи.

Играют две команды (рекомендуемое первоначальное число участников в каждой команде – от 6 до 10 человек):

1. Команда «Ныряльщики» – защитники игрового поля – добывают жемчуг из ракушек своим «тяжелым» трудом (решают задачи).

2. Команда «Пираты» – захватчики игрового поля – похищают жемчуг из ракушек своим «находчивым» трудом (решают задачи).

В игре присутствует ведущий. Он заполняет игровое поле: раскладывает жемчужины по секциям раковин в произвольном порядке и количестве (от 1 до 4 в каждую секцию). Также он оценивает правильность выполнения заданий игроками, следит за временным ограничением игры. Команда «Ныряльщики» выкладывается на поле первой: каждый игрок команды занимает одну секцию любой ракушки (на выбор). У «Ныряльщиков» имеется доступ к первичной раскладке жемчужин (т. е. команда видит, где и сколько лежит жемчужин). Команда «Пираты» выкладывается (расставляется) на поле второй – после выкладки «Ныряльщиков». Команда «Пираты» не знает, где и сколько спрятано жемчужин, но видит, какие секции занимает команда «Ныряльщики». Занимать одну и ту же секцию одновременно несколькими членами одной команды запрещено.

У игроков команды «Пираты» есть две возможности расстановки:

- можно занять свободную секцию, ту, что «ныряльщики» не заняли;
- можно занять секцию, где уже стоит «ныряльщик» – баталия! Участникам батла предстоит выполнить одно и то же задание на скорость.

После расстановки ведущий дает старт игре. Игроки вскрывают ракушку – получают задание и решают. Время такта для всех секций одинаково: 15 минут.

Один такт игры включает в себя:

- каждый игрок команды сделал по одному ходу – вскрыл одну ракушку – получил задание и решил (10 минут);
 - ведущий оценил решение (2 минуты);
 - игроки получили свои жемчужины (3 минуты).
- Одна игра – шесть тактов.

Тот игрок, который в секции был один, получает секционное количество жемчужин. Те игроки, которые участвовали в баталии, получают количество жемчужин по правилу (табл. 1).

По окончании каждого такта команды считают суммарное количество найденных жемчужин – командный запас. По окончании каждого такта команды меняются ролями: «Пираты» становятся «Ныряльщи-

Таблица 1

Правила баталий

Случай	Игрок «Ныряльщик»	Игрок «Пират»	Итог батла (награда)
1	Решил неверно или не вовремя	Решил неверно или не вовремя	Оба игрока ничего не получают
2	Решил верно, вовремя	Решил неверно	«Ныряльщик» получает секционное количество жемчужин
3	Решил неверно	Решил верно, вовремя	«Пират» получает секционное количество жемчужин
4	Решил первым, верно, вовремя	Решил вторым, верно, вовремя	«Ныряльщик» получает секционное количество жемчужин +1 При этом, если в секции находится: 1 жемчужина, то «Пират» не получает ничего. 2 жемчужины, то «Пират» получает 1 жемчужину. 3 жемчужины, то «Пират» получает 1 жемчужину. 4 жемчужины, то «Пират» получает 2 жемчужины.
5	Решил вторым, верно, вовремя	Решил первым, верно, вовремя	«Пират» получает секционное количество жемчужин +1. При этом, если в секции находится: 1 жемчужина, то «Ныряльщик» не получает ничего. 2 жемчужины, то «Ныряльщик» получает 1 жемчужину. 3 жемчужины, то «Ныряльщик» получает 1 жемчужину. 4 жемчужины, то «Ныряльщик» получает 2 жемчужины.

Таблица 2

Командные улучшения в игре

Морское оснащение	Командные улучшения: Up-grade!	Цена, в жемчуге
Радар	За каждую выбранную секцию: +1 жемчужина в каждом следующем такте	21
Гирокомпас	Команда получает одну дополнительную фишку на один такт	19
Лаг	Сдвинуть фишку противника в соседнюю секцию	17

Таблица 3

Индивидуальные улучшения в игре

Морское оснащение	Индивидуальные улучшения: Up-grade!	Цена, в жемчуге
Медаль	Знак пирата: «Барбаросса»	5
Эхолот	БЕЗ обнуления: «Цена неверного своевременного ответа = 1 дополнительная жемчужина»	6
Картплоттер	БЕЗ обнуления: «Решил верно, но вторым = +1 жемчужина каждому игроку батла»	7

Таблица 4

Экспериментальные данные

Объемы выборок	$n_1 = 21$ $n_2 = 26$
Средние значения выборок	$\bar{x}_1 = 4,17$ $\bar{x}_2 = 3,62$
Выборочная дисперсия	$S_1^2 = 0,63$ $S_2^2 = 0,67$
Среднее квадратическое отклонение	$S_1 = 0,79$ $S_2 = 0,82$
Эмпирическое значение критерия Фишера	$F = 0,94$
Критическое значение критерия Фишера	$F(0,05; 26; 21) = 2,35$

ками», а «Нырляшки» – «Пиратами». Накопленные жемчужины команда и/или игроки могут потратить на командное или индивидуальное улучшение: Upgrade (табл. 2–3).

Побеждает в игре та команда, которая после шести тактов наберет наибольшее суммарное количество жемчужин.

Для оценки эффективности использования игровой технологии в качестве текущего контроля знаний нами проведено исследование значимости различия среднего балла студентов двух групп, полученного по результатам рейтинговой системы оценивания знаний.

В эксперименте участвовали студенты двух групп СПО: 54.02.01 «Дизайн» (по отраслям) (1-я группа), 43.02.10 «Туризм» (2-я группа). В первой группе текущий контроль по теме «Действительные числа» проходил с использованием разработанной игры. Во второй – в письменной форме (классическая форма: билет – ответ). Сравнение дисперсий проводилось по критерию Фишера:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$$

Полученные данные представим в виде таблицы 4.

Таким образом, $F_{np} < F_{теор}$, следовательно, обе выборки принадлежат одной генеральной совокупности с равными дисперсиями, т. е. различие не значимо. Поэтому можно применять критерий Стьюдента, с помощью которого можно определить, обуславливается ли полученное различие средних значений случайными колебаниями отдельных измерений, т. е. могут ли обе выборки, взятые из нормально распределенных генеральных совокупностей, принадлежать генеральным совокупностям, имеющим одинаковые средние значения.

Для этого вычисляем по критерию Стьюдента

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{s_m} \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

где

$$s_m = \sqrt{\frac{s_1^2(n_1 - 1) + s_2^2(n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2}}.$$

Получаем: $s_m = 0,80$ и $t = 2,34$. По степени свободы $f = n_1 + n_2 - 2$ и уровню значимости $\alpha = 0,05$ выбираем значение критерия: $t(0,05; 45) = 2,016$. Видим, что $t_{np} > t_{теор}$, следовательно, гипотеза о равенстве средних значений отвергается, т. е. использование игровой формы текущего контроля обусловило значимое различие в уровне успеваемости студентов.

Таким образом, опыт внедрения геймификации при изучении математики показал, что студент получает как теоретические, так и практические знания, а также эмоциональный опыт. Это позволяет не терять мотивацию и повышать процент успешно сдавших изученную тему студентов.

Геймификация, на наш взгляд, является одним из способов организации обучения и является важным дополнением к учебному процессу, предоставляя студенту возможность закрепить полученные теоретические знания на практике.

Список литературы

Бабенко А.С., Катержина С.Ф., Собашко Ю.А. Организация самостоятельной работы студентов нематематических направлений подготовки при изучении дисциплины «Аналитическая геометрия». Актуальные технологии преподавания в высшей школе: материалы науч.-метод. конф. (Кострома, 5 июня 2019 года) / отв. ред. Г.Г. Сокова, Л.А. Исакова. Электрон. текстовые, граф. дан. (4,0 Мб). Кострома, 2019. С. 127–129.

Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения. 2-е изд. Москва, 2014. 200 с.

Катержина С.Ф., Собашко Ю.А. Цифровизация образовательного процесса: миф или реальность? Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы XIII Всерос. науч.-метод. конф. Кострома, 2019а. С. 32–34.

Катержина С.Ф., Собашко Ю.А. Задачно-модульное обучение при изучении дисциплины «Математический анализ» в вузе // Актуальные технологии преподавания в высшей школе: материалы науч.-метод. конф. (Кострома, 5 июня 2019 года) / отв. ред. Г.Г. Сокова, Л.А. Исакова. Электрон. текстовые, граф. дан. (4,0 Мб). Кострома, 2019б. С. 24–26.

Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Воронцова О.Р., Чебунькина Т.А. Рейтинговая система в вузе: меняем минусы на плюсы (на примере преподавания математических дисциплин) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 3. С. 137–141.

Катержина С.Ф., Собашко Ю.А., Сычева Д.В. Использование дистанционного обучения в школе при подготовке в ОГЭ по математике. Педагогика и современное образование: традиции и инновации: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. (3 мая 2020 г.). Петрозаводск, 2020. 86 с.

Кондрашова Е.В. Геймификация в образовании: математические дисциплины // Образовательные технологии и общество. 2017. № 1. С. 467–472.

Собашко Ю.А., Катержина С.Ф. Формирование межпредметных связей при изучении дисциплины «Линейная алгебра» // Актуальные технологии преподавания в высшей школе: материалы науч.-метод. конф. (Кострома, 5 июня 2019 года) / отв. ред. Г.Г. Сокова, Л.А. Исакова. Электрон. текстовые, граф. дан. (4,0 Мб). Кострома, 2019. С. 32–35.

Собашко Ю.А., Катержина С.Ф., Бабенко А.С. Индивидуализация обучения в мире цифрового образования. Опыт реализации Стратегии развития воспитания в РФ: материалы всерос. форума «Фактор развития: педзагрузка». Кострома, 2018. С. 17–21.

Собашко Ю.А., Катержина С.Ф., Елькова А.Д. Использование геймификации в высшем образовании (на примере математических дисциплин) // Инновационная траектория развития современной науки: становление, развитие, прогнозы: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (2 февраля 2020 г.). Петрозаводск, 2020. 272 с.

Чебунькина Т.А., Катержина С.Ф., Собашко Ю.А. Необходимость входного контроля по математике в вузе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 3. С. 217–221.

References

Babenko A.S., Katerzhina S.F., Sobashko Yu.A. *Organizatsiya samostoyatel'noj raboty` studentov ne-matematicheskix napravlenij podgotovki pri izuchenii discipliny` «Analiticheskaya geometriya»* [Organization of independent work of students of non-mathematical areas of training in the study of the discipline “Analytical geometry”]. *Aktual'ny'e tekhnologii prepodavaniya v vy'sshej shkole: materialy` nauchno-metodicheskoy konferencii (Kostroma, 5 iyunya 2019 goda)* [Actual technologies of teaching in higher education: materials of the scientific and methodological conference (Kostroma, June 5, 2019)], ed. by G.G. Sokova, L.A. Isakova. E`lektronny`e tekstovy`e, graf. dan. (4,0 Mb). Kostroma, 2019, pp. 127-129. (In Russ.)

Chebun`kina T.A., Katerzhina S.F., Sobashko Yu.A. *Neobxodimost` vxodnogo kontrolya po matematike v vuze* [The need for entrance control in mathematics at the university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Gumanitarny`e nauki: Pedagogika. Psichologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Ser.: Humanities: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 3, pp. 217-221. (In Russ.)

Katerzhina S.F., Sobashko Yu.A. *Cifrovizatsiya obrazovatel'nogo processa: mif ili real`nost`?* [Digitalization of the educational process: myth or reality?]. *Aktual'ny'e problemy` prepodavaniya informacionny`x i estestvennonauchny`x disciplin: materialy` XIII Vseros. nauch.-metod. konf.* [Actual problems of teaching information and natural science disciplines: materials of the XIII All-Russian Scientific and Methodological Conference]. Kostroma, 2019a, pp. 32-34. (In Russ.)

Katerzhina S.F., Sobashko Yu.A. *Zadachno-modul'noe obuchenie pri izuchenii discipliny` “Matematicheskij analiz” v vuze* [Task-modular training in the study

of the discipline “Mathematical analysis” at the university]. *Aktual'ny'e tekhnologii prepodavaniya v vy'sshej shkole: materialy` nauchno-metodicheskoy konferencii (Kostroma, 5 iyunya 2019 goda)* [Actual technologies of teaching in higher education: materials of the scientific and methodological conference (Kostroma, June 5, 2019)]. ed. by G.G. Sokova, L.A. Isakova. E`lektronny`e tekstovy`e, graf. dan. (4,0 Mb). Kostroma, 2019b, pp. 24-26. (In Russ.)

Katerzhina S.F., Sobashko Yu.A., Voroncova O.R., Chebun`kina T.A. *Rejtingovaya sistema v vuze: menyaem minusy` na plyusy` (na primere prepodavaniya matematicheskix disciplin)* [The rating system at the university: changing minuses to pluses (on the example of teaching mathematical disciplines)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Gumanitarny`e nauki: Pedagogika. Psichologiya. Social'naya rabota. Akmeologiya. Yuvnologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Ser.: Humanities: Pedagogy. Psychology. Social work. Acmeology. Juvenile studies. Sociokinetics], 2016, vol. 22, No. 3, pp. 137-141. (In Russ.)

Katerzhina S.F., Sobashko Yu.A., Sy`cheva D.V. *Ispol'zovanie distancionnogo obucheniya v shkole pri podgotovke v OGE` po matematike* [The use of distance learning at school in preparation for the OGE in mathematics]. *Pedagogika i sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii: sb. st. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (3 maya 2020 g.) [Pedagogy and modern education : traditions and innovations: collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference]. Petrozavodsk, 2020, 86 p. (In Russ.)

Kavtaradze D.N. *Obuchenie i igra: vvedenie v interaktivny`e metody` obucheniya* [Learning and play: an introduction to interactive teaching methods]. 2-e izd. Moscow, 2014, 200 p. (In Russ.)

Kondrashova E.V. *Gejmifikatsiya v obrazovanii: matematicheskie discipliny`* [Gamification in education: mathematical disciplines]. *Obrazovatel'ny`e tekhnologii i obshchestvo* [Educational technologies and society], 2017, vol. 1, pp. 467–472. (In Russ.)

Sobashko Yu.A., Katerzhina S.F. *Formirovanie mezhpredmetny`x svyazey pri izuchenii discipliny` «Linejnaya algebra»* [The formation of interdisciplinary connections in the study of the discipline “Linear Algebra”]. *Aktual'ny'e tekhnologii prepodavaniya v vy'sshej shkole: materialy` nauchno-metodicheskoy konferencii (Kostroma, 5 iyunya 2019 goda)* [Actual technologies of teaching in higher education: materials of the scientific and methodological conference (Kostroma, June 5, 2019)], ed. by G.G. Sokova, L.A. Isakova. E`lektronny`e tekstovy`e, graf. dan. (4,0 Mb). Kostroma, 2019, pp. 32-35. (In Russ.)

Sobashko Yu.A., Katerzhina S.F., Babenko A.S. *Individualizatsiya obucheniya v mire cifrovogo obrazova-*

niya [Individualization of learning in the world of digital education]. *Opy't realizacii Strategii razvitiya vospitaniya v RF: materialy` vserossijskogo foruma "Faktor razvitiya: pedzagruzka"* [The experience of implementing the Strategy for the development of education in the Russian Federation: materials of the All-Russian forum "Development factor: pedzagruzka"]. Kostroma, 2018, pp. 17-21. (In Russ.)

Sobashko Yu.A., Katerzhina S.F., El'kova A.D. *Ispol'zovanie gejmifikacii v vy'sshem obrazovanii (na primere matematicheskix disciplin)* [The use of gamification in higher education (on the example of mathematical disciplines)]. *Innovacionnaya traektoriya razvi-*

tiya sovremennoj nauki: stanovlenie, razvitie, prognozy` : sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (2 fevralya 2020 g.) [Innovative trajectory of development of modern science: formation, development, forecasts: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference (February 2, 2020)]. Petrozavodsk, 2020, 272 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.07.2022; одобрена после рецензирования 29.08.2022; принята к публикации 16.09.2022.

The article was submitted 11.07.2022; approved after reviewing 29.08.2022; accepted for publication 16.09.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 158–164. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 158–164.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:62

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-158-164>

СООТНОШЕНИЕ ВНЕШНИХ И ВНУТРЕННИХ ФАКТОРОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ В МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Попова Ирина Викторовна, доктор социологических наук, Ярославский государственный технический университет, Ярославль, Россия, pivik@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1769-8885>

Страусова Анна Александровна, Ярославский государственный технический университет, Ярославль, Россия, strausova24@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7788-6335>

Киселев Александр Александрович, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный технический университет, Ярославль, Россия, aakiselev56@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1854-1548>

Аннотация. Статья посвящена анализу мотивационного компонента как показателя психологической готовности человека к профессиональной деятельности. Выявление мотивов, интересов и намерений работать по профессии, полученной в техническом вузе, является фактором управления качеством подготовки молодых специалистов. На формирование мотивов выбора профессии оказывает воздействие комплекс мероприятий, направленных на подготовку молодежи к осознанному выбору профессии с учетом способностей самого работника и ситуации на рынке труда. Описаны результаты исследования мотивационной сферы студентов Ярославского государственного технического университета, целью которого было установление взаимосвязи процесса профессиональной ориентации в школьные годы и процесса подготовки студентов к профессиональной деятельности в вузе. С помощью результатов исследования выявлено соотношение внешних и внутренних факторов формирования мотивов выбора будущей профессии. В исследовании зафиксирован входной параметр для формирования мотивации к профессиональной деятельности студентов технического университета. Получена оценка респондентами возможности влиять на желание работать по получаемой специальности. Подтверждена тенденция снижения роли общеобразовательных школ в организации профессиональной ориентации старшеклассников. На основании полученных результатов сформулированы рекомендации по формированию внутренней и внешней мотивации к профессии у студентов технического вуза. Сделан вывод о том, что исследование процесса мотивации студентов к профессиональной деятельности является актуальной научной задачей.

Ключевые слова: мотивация, фактор выбора профессии, профессиональная деятельность, профессиональная ориентация, психологическая готовность.

Для цитирования: Попова И.В., Страусова А.А., Киселев А.А. Соотношение внешних и внутренних факторов выбора профессии в мотивационной сфере студентов технического университета // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 158–164. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-158-164>

Research Article

THE RATIO OF EXTERNAL AND INTERNAL FACTORS OF CAREER CHOICE IN THE MOTIVATIONAL SPHERE OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Irina V. Popova, Doctor of Sociological Sciences, Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl, Russia, pivik@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1769-8885>

Anna Al. Strausova, Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl, Russia, strausova24@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7788-6335>

Alexander Al. Kiselev, Candidate of Pedagogic Sciences, Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl, Russia, aakiselev56@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1854-1548>

Abstract. The article is devoted to the analysis of the motivational component as an indicator of a person's psychological readiness for professional activity. Identification of motives, interests and intentions to work in a profession obtained at a technical university is a factor in managing the quality of training of young specialists. The formation of motives for choosing a

profession is influenced by a set of measures aimed at preparing young people for a conscious choice of profession, taking into account the abilities of the employee and the situation on the labour market. The article describes the results of a study of the motivational sphere of students of Yaroslavl State Technical University, the purpose of which was to establish the relationship between the process of professional orientation in school years and the process of preparing future students for professional activity at the university. Using the results of the study, the correlation of external and internal factors of the formation of motives for choosing a future profession was revealed. The study recorded an input parameter for the formation of motivation for the professional activity of students of a technical university. The respondents' assessment of the ability to influence the desire to work in the taught specialty was obtained. The tendency of decreasing the role of secondary schools in the organisation of vocational guidance of high school students is confirmed. Based on the results obtained, recommendations are formulated for the formation of internal and external motivation for the profession among students of a technical university. It is concluded that the study of the process of motivating students to professional activity is a topical scientific task.

Keywords: motivation, career choice factor, professional activity, professional orientation, psychological readiness.

For citation: Popova I.V., Strausova A.A., Kiselev A.A. The ratio of external and internal factors of career choice in the motivational sphere of technical university students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 158–164. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-158-164>

Постановка проблемы исследования

В психологии процесс выбора профессии рассматривается как один из этапов профессионализации личности, которая обеспечивает экономике и обществу воспроизводство рабочей силы. Основные противоречия профессионального развития исследованы в трудах Е.А. Климова. «Профессиональное самоопределение», по мнению ученого, – это процесс «постоянно чередующегося выбора». Наиболее актуальным этот выбор становится в ранней юности, в дальнейшем существует «проблема ревизии и коррекции» профессиональной деятельности индивидуума [Климов: 12].

Выбор профессиональной сферы деятельности рассматривается в рамках психодинамического, сценарного и типологического подходов к исследованию становления личности профессионала [Адушинова: 225]. Мотивы профессионального выбора также могут формироваться на разных этапах развития личности. На основе психодинамического подхода мотивы выбора профессии технологической направленности закладываются у индивидуума в раннем детстве в результате небрежного типа взаимоотношений между ребенком и родителем [Адушинова: 226].

В рамках сценарного подхода преобладание в структуре личности логичности и эмоциональной сдержанности способствует выбору технической сферы профессиональной деятельности. При этом программа (сценарий) развития индивидуума является подвижной и изменчивой под воздействием внешних факторов [Адушинова: 226]. То есть мотивы выбора профессии являются в некотором аспекте управляемыми.

Типологический подход устанавливает соответствие между комплексной ориентацией типа личности и определенной профессиональной сферой. Технологическая специализация профессиональной деятельности соответствует так называемому мотор-

ному типу личности, который ориентирован на конкретность в ценностях и деятельности [Адушинова: 226]. Практический инструментальный типологического подхода используется в профориентационной работе.

Процесс выбора профессии имеет мотивационную основу. Понятие «мотивация» – это многозначная дефиниция, которая в психолого-педагогической литературе рассматривается как «процесс, метод и средство побуждения обучаемых к продуктивной познавательной деятельности» [Мамаева, Агапова: 207], как сложный механизм соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения с деятельностью [Джидарьян: 58], как объект управления, поскольку возможно создание психолого-педагогических условий для развития мотивации [Тарабрина: 146].

Мотивация раскрывается комплексом мотивов, которые и побуждают индивидуума в процессе своего профессионального становления достигать определенных академических и профессиональных успехов. В толковании понятия «мотив» существует противоречие [Строкун: 159], поскольку эта дефиниция также является многозначной и определяется как «инстинктивные импульсы, потребности, биологические влечения» [Бакшаева, Вербицкий: 30], как «функция направления деятельности, ее регуляции» [Мамаева: 10], как «сложные динамические системы, в которых осуществляются выбор и принятие решений, анализ и оценка выбора» [Балашов: 263], «мобильные системы, на которые можно влиять» [Стародубцева]. Причем осуществлять управляющее воздействие можно даже в том случае, если выбор будущей профессии обучаемым сделан был не вполне самостоятельно и недостаточно осознанно [Стародубцева].

Учебно-профессиональная мотивация студентов технического вуза имеет свою специфику, которая заключается в осознанности своей учебной деятельности в контексте выбранной профессии, а также

во взаимосвязи мотивов с интеллектуальным и духовным потенциалом личности обучающегося [Мамаева: 9].

Знание личностных характеристик, раскрывающих мотивационно-смысловую сферу учебно-профессиональной деятельности студенческой молодежи в процессе обучения её в вузе, позволит повысить эффективность учебно-воспитательной деятельности, создаст «внутренние условия» для качественного усвоения учебного материала и подготовки студентов к профессиональной деятельности [Зобков: 87].

Выбор профессии – сложный и длительный процесс, связанный с согласованностью психологических возможностей человека с требованиями профессиональной деятельности. Система высшего профессионального образования напрямую зависит от отношения студентов к будущей профессии. Важнейшим компонентом психологической готовности человека к профессиональной деятельности можно определить мотивационный компонент. Выявление мотивов, интересов и намерений работать по профессии, полученной в вузе, является фактором управления качеством подготовки молодых специалистов. На формирование мотивов выбора профессии оказывает воздействие комплекс мероприятий, направленных на подготовку молодежи к осознанному выбору профессии с учетом способностей самого работника и ситуации на рынке труда. Среди факторов формирования мотивации при выборе профессии нужно выделить внешние и внутренние. К внешним относятся: оплата труда по этой профессии, положение с рабочими местами на рынке труда, качество подготовки в университете. К внутренним: свойства характера, соответствие профессии способностям человека, возможности самореализации, возможности карьерного роста.

Организация исследования

Основным противоречием в отношении системы образования с рынком труда является нежелание значительной части выпускников работать по полученной профессии. Управление процессом подготовки специалиста зависит от понимания уровня влияния факторов, участвующих в процессе формирования мотивационной сферы обучающихся. Проблема исследования мотивации студентов к обучению профессии является актуальной как с точки зрения организации учебного процесса, так и включенности ее в социально-экономическую сферу общества. Целью проведенного эмпирического исследования было дать описание процесса формирования мотивационной сферы студентов технического университета к овладению профессией. Для решения поставленных задач и проверки рабочих гипотез был разработан инструментарий с использованием гугл-формы. В исследовании, проведенном методом анкетирования, приняли участие

173 студента бакалавриата Ярославского технического университета. Распределение по полу: 52,6 % – девушки и 47,4 % – юноши. Распределение по курсам: 1-й курс – 24,6 %; 2-й курс – 28,1 %; 3-й курс – 36,8 %; 4-й курс – 10,5 %. 84,4 % студентов обучаются на бюджетной основе и 15,6 % – на платной.

Результаты исследования и их обсуждение

Для решения задачи по выявлению соотношения внутренних и внешних факторов мотивации к обучению профессии у опрошенных задавался вопрос: «Что для Вас является основным препятствием для того, чтобы сделать эту профессию своей?» (можно было выбрать три варианта, поэтому сумма больше 100 %). На первые места вышли внешние факторы: «оплата труда по данной профессии» – 22,0 %; «качество подготовки по специальности, нехватка теоретических знаний» – 34,6 %; «качество подготовки по специальности, нехватка практических навыков» – 58,5 %; «в университете не прививают любовь к профессии» – 49,1 %; «положение с рабочими местами на рынке труда, трудно устроится на работу по специальности» – 36,5 %.

Из внутренних факторов были отмечены: «мой характер не подходит для такой работы» – 18,2 %; «изменилось мое отношение к жизни, пришло понимание, чем я реально хочу заниматься» – 23,9 %.

Данный результат позволяет говорить о том, что внешние факторы мотивации к обучению профессии перевешивают в мотивационной сфере студентов.

В нашем случае, когда речь идет о формировании мотивации после поступления в университет, нас интересуют внешние факторы, связанные с экономическими и социальными условиями жизни. Для принятия решений в совершенствовании процесса формирования мотивации к профессии необходимо понимать, насколько это возможно делать. На вопрос «По-вашему, есть ли возможность влиять на желание человека работать по выбранной профессии?» 73,8 % опрошенных дали положительный ответ: «Да, такая возможность есть, даже если человек случайно поступил, его можно заинтересовать профессией». 12,8 % считают, что это бесполезное дело, на это нельзя влиять, и 13,4 % затруднились ответить (рис. 1).

Но процесс формирования мотивации выбора профессии начинается раньше, чем человек становится студентом вуза. Первой на этом пути стоит школа. Тенденция снижения роли общеобразовательных школ в организации профессиональной ориентации выпускников развивается на протяжении последних десятилетий. Для этого есть свои социально-экономические причины. Но здесь следует понимать, что последствия касаются как самих школьников, так и положения вузов, выпускающих молодых специалистов на рынок труда. Следует обратить вни-

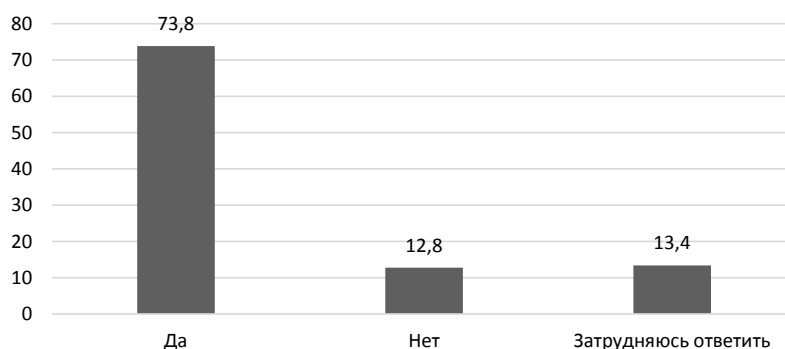


Рис. 1. Оценка респондентами возможности влиять на желание работать по профессии

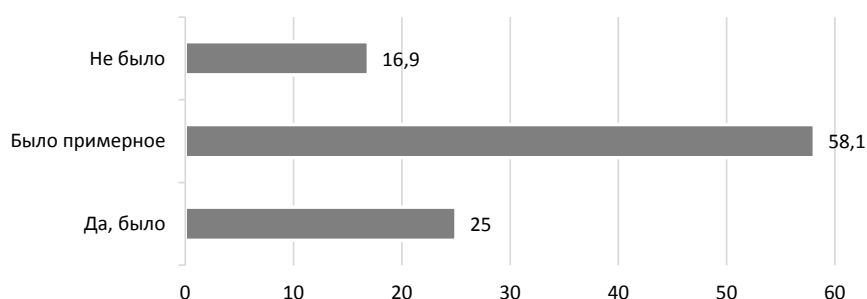


Рис. 2. Входной параметр для формирования мотивации к профессиональной деятельности студентов технического вуза

мание на то, что если школа не несет никакой ответственности за этот процесс, то вузы напрямую отвечают за результат: показатель трудоустройства выпускников – один из важных при аккредитации университета.

Для подтверждения гипотезы о взаимосвязи процесса профессиональной ориентации в школьные годы и процесса подготовки студентов к профессиональной деятельности в нашем исследовании задавался открытый вопрос: «Как бы Вы оценили помощь школы в выборе профессии?» Обобщенный вариант ответа подавляющего большинства опрошенных студентов можно сформулировать следующим образом: «Школа никак не помогает в выборе профессии. Ее помощь нулевая, в лучшем случае формальные классные часы о наиболее популярных профессиях». Поэтому в исследовании ставилась задача зафиксировать входной параметр для формирования мотивации к профессиональной деятельности студентов технического вуза. Результат показал, что только каждый четвертый студент имел представление о специальности, на которую поступил, у 58,1 % было примерное представление и у 16,9 % не было никакого представления о профессии, которой они решили учиться (рис. 2).

Для характеристики сферы мотивации студентов на момент поступления задавался вопрос: «Почему Вы выбрали ЯГТУ?» Ответы распределились следующим образом: «гарантии трудоустройства после

окончания» – 10,6 %; «связь ВУЗа с ведущими предприятиями города» – 13,5 %; «интересная студенческая жизнь» – 30,0 %; «легко поступить» – 51,2 %; «мои родители здесь учились» – 7,6 %; «качественное образование» – 27,6 %; «возможность заниматься наукой» – 4,7 %; «современное техническое оснащение» – 12,4 %; «престиж вуза» – 35,0 %; «не прошел в другой вуз» – 25,3 %; «только здесь есть нужная мне специальность» – 13,5 %; «месторасположения» – 52,9 %.

Выбор профессии можно считать осмысленным в том случае, если он глубоко мотивирован: человек адекватно оценивает свой потенциал и знает содержание своей будущей профессиональной деятельности. С этой точки зрения, согласно полученным результатам, можно сделать выводы о том, что половина (51,2 %) поступивших – те, для кого в него было легко поступить, и 13,5 % – те, кто не прошел по баллам в другой вуз. Таким образом, около 75 % студентов технического университета не мотивированы на конкретную профессию. Таковыми являются лишь 13,5 % поступивших на нужную им специальность. Теряет силу мотив выбора профессии по «семейной традиции» (7,6 %). К низкому уровню мотивации можно отнести познавательный мотив: только 4,7 % рассматривают возможность заниматься наукой, 12,4 % интересуется современным техническое оснащение, для 27,6 % опрошенных важно качественное образование. Социальные факторы:

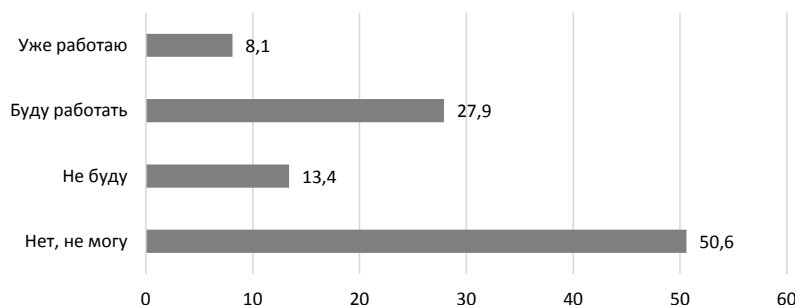


Рис. 3. Намерения респондентов работать по выбранной специальности

месторасположение (52,9 %), интересная студенческая жизнь (30,0 %), престиж вуза (35,0%) – оказались в числе доминирующих. Первый фактор нужно рассматривать как отрицательный, так как полученный результат говорит о том, что материальное положение родителей не позволяет им содержать студента, поступившего учиться в другой регион. Два других можно считать положительными для данного университета.

Исследование процессов профессиональной мотивации имеет практическое значение. Ошибочный выбор профессии, отсутствие мотивации к профессиональной деятельности создает проблему депрофессионализации выпускников вузов, что связано с расстройством государственных средств в объеме стоимости обучения. По данным исследования, около 60 % студентов не собираются работать по профессии. Это та часть молодых людей, которые являются потенциальной базой для развития внутреннего конфликта из-за нереализованности интересов и желаний в трудовой сфере. Только 27,9 % сказали, что пойдут работать по профессии, и еще 8,1 % уже работают по профессии (рис. 3).

Кроме того, этот результат требует обратить внимание на такое направление исследований в психологии, как психологическое благополучие, которое можно рассматривать как важный показатель готовности к профессиональной деятельности и ее успешности, а также как фактор успешной учебной деятельности и прогностический показатель будущей профессиональной продуктивности и удовлетворенности специалиста [Самохвалова: 33].

Образовательная среда Ярославского государственного университета отвечает всем требованиям современного учреждения по подготовке инженерных кадров и способствует формированию мотивации к профессиональной деятельности. Однако в этом процессе важную роль играют отношения с предприятиями, на которых предстоит работать выпускникам. В этой сфере есть трудности, связанные с низкой заинтересованностью работодателей выстраивать долговременные отношения с вузом. Результаты исследования показали, что эффективными

педагогическими условиями формирования мотивации к профессиональной деятельности могут стать:

- привлечение к преподаванию практиков, людей, работающих в данной отрасли (69,9 %);
- в организации практики на конкретных предприятиях по профилю кафедры (64,1 %);
- в более активном участии студентов и преподавателей кафедры в работе предприятий (57,1 %);
- в проведении кафедрой мероприятий, посвященных знакомству с профессией (44,2 %).

Таким образом, можно констатировать, что есть потребность в четко сформулированных критериях в области теоретического исследования проблемы мотивации человека. Нужен единый подход к формированию внешней и внутренней мотивации к профессии у студентов технического вуза. Необходимо разобраться, как появляется и формируется мотивация в процессе учебной деятельности и каким образом мы можем способствовать ее развитию.

Выводы

К частным выводам можно отнести следующие:

- исследование процесса мотивации студентов к профессиональной деятельности является актуальной научной задачей;
- в современном мире быстроразвивающихся технологий меняются представления о трудовых ценностях и мотивах трудовой деятельности, что требует более пристального внимания школы к профессиональной ориентации выпускников;
- в современных условиях целесообразно исследование доминирующих факторов, влияющих на формирование мотивации к профессиональной деятельности, поскольку это может служить основой для разработки комплекса мероприятий по увеличению количества выпускников технического университета, мотивированных на работу по полученной специальности;
- профессиональная ориентация молодежи, развивающаяся стихийно, требует участия государственных институтов в создании сбалансированной структуры подготовки кадров;
- в процессе обучения в вузе, согласно полученным результатам, внешние факторы («оплата труда

по данной профессии»; «качество подготовки по специальности, нехватка теоретических знаний»; «качество подготовки по специальности, нехватка практических навыков»; «в университете не прививают любовь к профессии»; «положение с рабочими местами на рынке труда, трудно устроиться на работу по специальности») в мотивационной сфере студентов перевешивают внутренние («мой характер не подходит для такой работы»; «изменилось мое отношение к жизни, пришло понимание, чем я реально хочу заниматься»).

– по мнению опрошенных, есть возможность влиять на желание работать по профессии, даже если человек случайно поступил на данную специальность.

Список литературы

Адушинова А.Г. Выбор профессии: мотивационный аспект анализа // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2009. № 1 (37). С. 225–229. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vybor-professii-motivatsionnyy-aspekt-analiza> (дата обращения: 25.07.2022).

Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: учеб. пособие. Москва: Логос, 2006. 183 с.

Балашов А.П. Теория менеджмента: учеб. пособие. Москва: Вузовский учебник: Инфра-М, 2018, 352 с.

Джидарьян И.А. Развитие С.Л. Рубинштейном общественно-исторической концепции потребностей // Психологический журнал. 1989. Т. 10, № 4. С. 57–66.

Зобков В.А. Личностные характеристики отношения человека к учебно-профессиональной и профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 86–90. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-86-90>.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

Мамаева Н.А., Аганова Ю.Б. Формирование учебной мотивации студентов технических вузов // Вестник Астраханского государственного технического университета, 2008. № 1 (42). С. 207–210. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-uchebnoy-motivatsii-studentov-tehnicheskikh-vuzov> (дата обращения: 21.07.2022)

Мамаева Н.А. Формирование учебной мотивации студентов технических вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2007. 203 с.

Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В., Вишневецкая О.Н., Шунова Н.С. Субъективное благополучие студентов, поступивших в вуз на разные направления подготовки // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Со-

циокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 32–38. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-32-38>

Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования, 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617> (дата обращения: 21.07.2022).

Строкун С.А. Структура мотивационной сферы студента в исследованиях зарубежных и отечественных психологов // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2014. № 4 (26). С. 158–161. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-motivatsionnoy-sfery-studenta-v-issledovaniyah-zarubezhnyh-i-otechestvennyh-psihologov> (дата обращения: 21.07.2022).

Тарабрина Т.Б. Формирование учебно-профессиональной мотивации студентов технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2011. Т. 8, № 2. С. 142–148. URL: <https://vestnik.pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/51767> (дата обращения: 21.07.2022).

References

Adushinova A.G. *Vybor professii: motivatsionnyy aspekt analiza* [Choosing a profession: motivational aspect of the analysis]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta* [Herald of Irkutsk State Technical University], 2009, № 1 (37), pp. 225–229. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vybor-professii-motivatsionnyy-aspekt-analiza> (access date: 25.07.2022). (In Russ.)

Bakshaeva N.A., Verbickij A.A. *Psihologija motivatsii studentov: uchebnoe posobie* [Psychology of motivation of students: a textbook]. Moscow, Logos Publ., 2006, 183 p. (In Russ.)

Balashov A.P. *Teorija menedzhmenta: ucheb. posobie* [Management Theory: Textbook]. Moscow, University textbook Publ., INFRAM Publ., 2018, 352 p. (In Russ.)

Dzhidar'jan I.A., Razvitie S.L. *Rasvitie Rubinshtejnom obshhestvenno-istoricheskoy koncepcii potrebnostej* [Rubinstein's development of the socio-historical concept of needs]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 1989, vol. 10, № 4, pp. 57–66. (In Russ.)

Zobkov V.A. *Lichnostnye harakteristiki otnoshenija cheloveka k uchebno-professional'noj i professional'noj dejatel'nosti* [Personal characteristics of a person's attitude to educational, professional and professional activities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika*, 2020, vol. 26, № 2, pp. 86–90. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-86-90>. (In Russ.)

Klimov E.A. *Psihologija professional'nogo samoopredelenija* [Psychology of professional self-determination]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ. House, 1996, 512 p. (In Russ.)

Mamaeva N.A., Agapova J.B. *Formirovanie uchebnoy motivacii studentov tehniceskikh vuzov* [Formation of educational motivation of students of technical universities]. *Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta* [Herald of Astrakhan State Technical University], 2008, № 1 (42), pp. 207-210. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-uchebnoy-motivatsii-studentov-tehniceskikh-vuzov> (access data: 21.07.2022). (In Russ.)

Mamaeva N.A. *Formirovanie uchebnoy motivacii studentov tehniceskikh vuzov*: dis. ... kand. ped. nauk [Formation of educational motivation of students of technical universities: dissertation... candidate of Pedagogical Sciences]. Velikij Novgorod, 2007, 203 p. (In Russ.)

Samohvalova A.G., Tihomirova E.V., Vishnevskaja O.N., Shipova N.S. *Sub#ektivnoe blagopoluchie studentov, postupivshih v vuz na raznye napravlenija podgotovki* [Subjective well-being of students who entered the university in different areas of training]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika*, 2021, vol. 27, № 2, pp. 32–38. URL: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-32-38> (In Russ.)

Starodubceva V.K. *Motivacija studentov k obucheniju* [Motivation of students to study]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern problems of science and education], 2014, № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617> (access data: 21.07.2022). (In Russ.)

Strokun S.A. *Struktura motivacionnoj sfery studenta v issledovaniyah zarubezhnyh i otechestvennyh psihologov* [The structure of the student's motivational sphere in the research of foreign and domestic psychologists]. *Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii* [Herald of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2014, № 4 (26), pp. 158-161. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-motivatsionnoy-sfery-studenta-v-issledovaniyah-zarubezhnyh-i-otechestvennyh-psihologov> (access data: 21.07.2022). (In Russ.)

Tarabrina T.B. *Formirovanie uchebno-professional'noj motivacii studentov tehniceskikh vuzov* [Formation of educational and professional motivation of students of technical universities]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta. Serija: Psihologo-pedagogicheskie nauki* [Herald of Samara State Technical University. Ser.: Psychological and pedagogical sciences], 2011, vol. 8, № 2, pp. 142-148. URL: <https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/51767> (access data: 21.07.2022). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.09.2022; одобрена после рецензирования 11.10.2022; принята к публикации 11.10.2022.

The article was submitted 15.09.2022; approved after reviewing 11.10.2022; accepted for publication 11.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 165–169. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 165–169.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:811.11

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-165-169>

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Крапивина Марина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский государственный университет, Оренбург, Россия, krapi1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0397-2185>

Аннотация. Данная статья рассматривает основные проблемы, возникающие при организации самостоятельной подготовки студентов нелингвистических специальностей в курсе обучения иноязычной коммуникации. Самостоятельная работа по иностранному языку в системе высшего профессионального образования рассматривается автором как инструмент, средство овладения системой профессиональных знаний, методами познавательной деятельности. Автором проанализированы теоретические подходы, отечественный и зарубежный опыт педагогической работы, изучены и структурированы методические и организационные аспекты данной проблемы. С учетом современных условий рассмотрены педагогические возможности сочетания традиционной и дистанционной форм организации самостоятельной работы студентов. На основе проведенных экспериментальных видов учебной работы выявлены оптимальные формы представления и организации учебного материала, направленные на развитие у студентов способностей креативного мышления, исследовательской работы с расширенным языковым материалом, независимой организации учебной деятельности, индивидуального подхода к выполнению учебных задач. В результате разработаны методологические требования и способы оптимизации самостоятельной учебной деятельности студентов вуза в новых условиях гибридной системы учебного процесса в вузе на основе зарубежного опыта и авторских исследований. Показана роль преподавателя в организации самостоятельной деятельности, персонализации языкового материала, стимуляции навыков его критического осмысления. Все представленные организационно-педагогические стратегии показали свою эффективность и могут быть реализованы в процессе лингвистической подготовки студентов вузов. Методологические основания могут послужить ориентирами в создании учебно-методических разработок.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, гибридное обучение, организация методической поддержки, активные виды работы, расширенный языковой материал, критическое мышление, персонализация учебной работы, дистанционный контроль результатов обучения.

Для цитирования: Крапивина М.Ю. Самостоятельная работа студентов университета при изучении иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 165–169. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-165-169>

Research Article

INDEPENDENT WORK OF UNIVERSITY STUDENTS IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Marina Yu. Kravivina, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Orenburg State University, Orenburg, Russia, krapi1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0397-2185>

Abstract. The article considers the main problems that arise in the organization of independent training of students of non-linguistic specialties in the course of teaching foreign language communication. Independent work in foreign language training in the system of higher professional education is considered as a tool, a means of mastering the system of professional knowledge, methods of cognitive activity. The author has analysed theoretical approaches, Russian and foreign experience of pedagogic work. The methodological and organizational aspects of this problem were studied and structured. Taking into account modern conditions, the pedagogic possibilities of combining traditional and distance forms of organization of independent work of students are considered. Based on the conducted experimental types of training, the optimal forms of presentation and organization of educational material were identified, aimed at developing students' abilities of creative thinking, research work with extended language material, independent organization of educational activities, and the individual approach to the implementation of educational tasks. As a result, methodological requirements and methods for optimizing the independent learning activities of university students in the new conditions of the hybrid system of

the educational process at the university based on foreign experience and original research have been developed. The role of the teacher in the organization of independent activity, personalization of the language material, stimulation of the skills of its critical comprehension is shown. All presented organizational and pedagogic strategies have shown their effectiveness and can be implemented in the process of linguistic training of university students. Methodological grounds can serve as guidelines in the creation of educational and methodological developments.

Keywords: students' independent work, organizing methodological support, active types of work, extended language material, critical thinking, personalization of educational work, remote control of learning outcomes.

For citation: Krapivina M. Yu. Independent work of university students in learning a foreign language. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 165–169. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-165-169>

Linguistic training, being an integral part of the higher education, deepens understanding the place and value of the profession in economic, scientific and technical development of the country, promotes expansion of professional outlook worldwide. Knowledge of language expands a framework of professional creativity, contributes to the development of students critical thinking and their independent understanding of their professional future [Broad:120].

Current needs for improving and optimizing educational processes set new demands to the organizational and methodological approaches to the students' linguistic training. Students acquire motivation to new competences connected with socializing worldwide by means of using foreign languages. At the same time, the students of non-linguistic specialties get limited amount of classroom work according to the curriculum. That requires considering highly efficient forms of organizing student's independent work.

Analysis of pedagogic studies show that the term «independent work» is understood as the various types of students' individual and group activities in the process of classroom and extracurricular classes [Balikoeva, Rubaeva: 3]. The concept of independent work, according to the researchers, includes the search of necessary information, acquisition of knowledge and its use for the solution of educational, scientific and professional tasks [Balçikanlı:98]. As it represents the activity that is aimed to the students' self-education, independent work involves the implementation of different tasks of educational, productive, research and self-educational character, acting as a means of mastering the system of professional knowledge, methods of cognitive and professional activity, and formation of skills of creative activity [Little: 148].

Independent work is also characterized by the students' personal interest and responsibility for the result [Bazhalkina:24]. According to some researchers (M.G. Moore, P. Benson, D. Little), the concept «independent work» is considered as the integrative ability of students providing the implementation and management of informative process directed to independent creation of a final educational product. Besides, the basis of independent work is composed of the organiza-

tional and pedagogical conditions aimed at self-development of the person in the course of new knowledge acquisition [Kamenskaia: 41].

We can also identify the following methodological requirements to the organization of students independent work aimed at the optimum efficiency outcome of the teaching process:

- the main emphasis is on the organization of active types of educational activities, the activity of students goes to the creative understanding of the proposed tasks;
- the relationship between the teacher and the students based on cooperation and co-creation, there is a psychological and practical readiness of the teacher for the fact of the individual identity of the “I-concept” of each student;
- a variety of stimulating, emotional-regulating, guiding and organizing methods of intervention (if necessary) of the teacher in the independent work of students is assumed;
- the teacher acts as a teacher-manager and director of training, ready to offer students the minimum necessary set of teaching aids, and not only transmits educational information;
- the student acts as a subject of activity along with the teacher, and the development of his individuality is considered as one of the main educational goals;
- educational materials are used as a means of organizing educational activities, and not as a goal of learning [Bochkareva, Krapivina: 37].

The surveys we conducted among students showed dissatisfaction with the format and organization of tasks for independent work. Basically, these are tasks for mechanical learning of vocabulary, performing grammar exercises, memorizing ready-made topics. Such tasks are characterized by the students as boring and demotivating.

Teaching practice at the Orenburg State University shows the efficiency of the so-called hybrid form of education implying the combination of traditional and remote organization of students' independent work.

Based on theoretical approaches and practical experimental work with the students of economic and law faculties of the Orenburg State University, we tried to identify the most generalized effective proven forms of organizing students' independent work in modern conditions:

1. Organization of independent work based on specially developed educational and methodological support, including comments, explanations, training exercises and verification keys. Thus, a large amount of training work and mechanical language practice (drill) is shifted from the classroom hours and allows you to make a self-test of the quality of assimilation. The use of tests in independent work of students is very effective. In this case, the student himself checks his knowledge. Without immediately answering the test task, the student receives a hint explaining the logic of the task and performs it a second time. It should also be noted that automated teaching and learning-controlling systems are increasingly penetrating into the educational process, which allow the student to independently study a particular discipline and at the same time control the level of assimilation of the material.

2. Organization of the preparatory stage of studying the section based on an independent search for relevant additional material, illustrations, photos, articles, Internet links, and realities. In particular, if the theme under study allows you to personalize the language context and adapt the educational material.

As an example of the implementation of such a form, we can cite the experience of working on the communicative theme "My City". First-year students were offered a basic text on this topic. After studying it, the task was given to supplement it with their personal impressions, to tell about their favorite places in the city, to find and present in English interesting facts about their hometown. Thus, Usynina Anastasia provided the answer: "My favorite sites of the city are: Sovetskaya Street, National village and pedestrian bridge from Europe to Asia. Remarkable facts about Orenburg are: in Soviet times Orenburg was called Chkalov for almost 20 years in honor of a test pilot who had never been to this city. Orenburg is known throughout Russia and beyond its borders for its downy shawls, woven from the down of a special breed of goats. The Orenburg region and its capital are inhabited by representatives of more than a hundred ethnic groups."

It is important to note that this form of self-study was introduced within the distance learning format successfully tested at OSU on the basis of the MOODLE platform.

3. Organization of an expanded range of independent types of work based on modern technologies. Here you can use electronic and audio books, radio and TV programs and songs. Student cognitive interests in learning a foreign language go beyond the educational and methodological support. The teacher should encourage their interest in the language outside of the curriculum and help organize reading, listening and watching videos in their free time. This process can also be accompanied by the selection of extended vocabulary.

4. Organization of research independent work. Allows you to stimulate the ability of students to draw conclusions about linguistic phenomena based on an independent analysis of the material (oral presentation, essay).

5. Organization of independent work based on real situations of communication. Various kinds of Internet technologies serve as technological support in this communication: friendly "chats", social networks, interest groups, forums, blogs and other online communities, which is especially important in a monolingual environment. It is important to organize tasks for the exchange of views and interests, the experience of such communication. Chat platforms used for educational purposes open up new opportunities in teaching a foreign language. Using chat and voice, you can:

- participate in group activities and conduct individual work online;

- discuss topics with a guest representative of another country who is competent in a particular field of scientific or professional knowledge;

- offer radically new, non-standard tasks. For example, to establish the first language contact between a student and a native speaker, by setting the parameters of the desired interlocutor, offer: "Using the program, find an interlocutor in any country; find out his name, professional interests, tell him about yourself, etc.";

- the function of archiving the text of the chat allows, after the end of communication, to analyze the chat log in terms of grammar, vocabulary, punctuation, style, speech errors and, on this basis, to build new types of tasks.

Such types of educational and communicative activities in real time help in mastering general and professional vocabulary develop independent work skills, increase motivation and interest in a foreign language. Students can receive assignments and communication skills online; communicate with foreign-speaking interlocutors at home.

6. Organization of project independent work. It can be implemented both in a group and in an individual format; it can have a different duration (week, module or semester). It can be based both on the material of the main curriculum, and on personal, professional, group, regional interests. Project independent work must be guided in terms of finding sources of material, as well as regularly monitoring the completed stages. As the outcome, the project may be a significant product.

Let us give an example of the practical implementation of the project form of independent work. Upon completion of studying a separate chapter (or several chapters) of the textbook "English for Managers", Master's students majoring in "Economics of the Company" were given the task to prepare a presentation on the topic based on the material of one of the companies in Orenburg. The economic activities

of such enterprises as Orenburggazprom, Zhivaya Voda, Alex Service, etc. were analyzed.

Preparation for the presentation included the following stages: study of theoretical sections (“Types of organizations”, “Management system in an organization”, “Economic potential”, etc.); collection and analysis of information about the company in accordance with the studied sections; conclusions about the activities of the organization in accordance with the problem; making a presentation (Power Point); presentation; subsequent group discussion; summary assessment of the teacher. English was used as the working language at each stage.

When organizing the preparation of the presentation on a professional problem, the search principle of educational activity is of particular importance. This principle involves independent research activities, modeling the process of a real scientific research. Problem-search methods of project work showed particular effectiveness in the independent work of Master’s students, high motivation on the part of the project participants was noted.

All these organizational and teaching strategies have demonstrated their effectiveness within the framework of hybrid education and can be implemented in the process of linguistic training of university students. The teaching practice shows that it is essential to pay attention to development of abilities of self-obtaining the knowledge, of self-improving the communication skills, which allows using it creatively. In the course of formation of these abilities, the organization of independent work of students can provide students orientation on effective achievement of both professional and global universal tasks.

Список литературы

Бажалкина Н.С. Содержание и организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов-бакалавров по иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика, 2015. № 1. С. 21–29.

Баликоева М.И., Рубаева В.П. Организация самостоятельной работы магистрантов по иностранному языку в рамках профессионально-ориентированного обучения // Мир науки: интернет-журнал, 2016. Т. 4, № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/18PDMN316.pdf> (дата обращения: 23.05.2022).

Бочкарева Т.С., Кривина М.Ю. Организация самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в условиях балльно-рейтинговой системы. URL: <http://elib.osu.ru/handle/123456789/83> (дата обращения: 23.05.2022).

Каменская Л.С. К вопросу о развитии личностных качеств обучаемых, необходимых для автономной учебной деятельности по иностранному языку // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культуре. Москва, 2001. С. 39–48.

Ибрагимова Н.А., Чугунов А.С. Роль самостоятельной работы в обучении иностранному языку студентов факультета связей с общественностью // Казанский вестник молодых учёных. 2018. Т. 2, № 5 (8). С. 106–109.

Кривина М.Ю. Разработка курса обучения английскому языку для специальных целей // Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. № 3 (321). С. 43–48.

Balçıkanlı C. Learner Autonomy in Language Learning: Student Teachers’ Beliefs. Australian Journal of Teacher Education, 2010, № 35, pp. 90–103.

Benson P. Autonomy in language teaching and learning. Language Teaching, 2007, vol. 40, No. 1, pp. 21–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>

Broad J. Interpretations of independent learning in further education. Journal of Further and Higher Education, 2006, № 30 (2), pp. 119–143.

Darn S. The Role of Homework. British council. Teaching English. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/role-homework> (access date: 03.05.2022).

Moore M.G. Toward a theory of independent learning and teaching. The Journal of Higher Education, 1973, № 44 (9), pp. 661–679.

North S., Pillay H. Homework: re-examining the routine. ELT Journal, 2002, № 56 (2).

URL: https://www.researchgate.net/publication/31096416_Homework_Re-examining_the_routine (access date: 11.05.2022).

Little D. Three versions of learner autonomy and their implications for English-medium degree programmes. Essential competencies for English-medium university teaching, 2017, pp. 145–157.

References

Bazhalkina N.S. *Soderzhanie i organizatsiia vneaudиторnoi samostoiatel'noi raboty studentov-bakalavrov po inostrannomu iazyku v neiazykovykh vuzakh* [The content and organization of extracurricular independent work of bachelor students in a foreign language in non-linguistic universities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser.: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Ser.: Pedagogy], 2015, № 1, pp. 21–29. (In Russ.)

Balikoeva M.I., Rubaeva V.P. *Organizatsiia samostoiatel'noi raboty magistrantov po inostrannomu iazyku v ramkakh professional'no-orientirovannogo obucheniia* [Organization of independent work of undergraduates in a foreign language in the framework of professionally oriented education]. *Mir nauki: internet-zhurnal* [World of Science: internet journal], 2016, vol. 4, № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/18PDMN316.pdf> (access date: 23.05.2022). (In Russ.)

Bochkareva T.S., Krapivina M.Iu. *Organizatsiia samostoiatel'noi raboty studentov pri izuchenii inostran-*

nogo iazyka v usloviakh ball'no-reitingovoi sistemy [Organization of independent work of students in the study of a foreign language in terms of a point-rating system]. URL: <http://elib.osu.ru/handle/123456789/83> (access date: 23.05.2022). (In Russ.)

Kamenskaia L.S. *K voprosu o razvitii lichnostnykh kachestv obuchaemykh, neobkhodimykh dlia avtonomnoi uchebnoi deiatel'nosti po inostrannomu iazyku* [To the question of the development of personal qualities of trainees necessary for autonomous learning activities in a foreign language]. *Avtonomnost' v praktike obucheniia inostrannym iazykam i kul'turam* [Autonomy in the practice of teaching foreign languages and cultures]. Moscow, 2001, pp. 39–48. (In Russ.)

Ibragimova N.A., Chugunov A.S. *Rol' samostoitel'noi raboty v obuchenii inostrannomu iazyku studentov fakul'teta svyazei s obshchestvennost'iu* [The role of

independent work in teaching a foreign language to students of the Faculty of Public Relations]. *Kazanskii vestnik molodykh uchenykh* [Kazan Bulletin of Young Scientists], 2018, vol. 2, № 5 (8), pp. 106–109. (In Russ.)

Krapivina M.Iu. *Razrabotka kursa obucheniia angliiskomu iazyku dlia spetsial'nykh tselei* [Development of an English language course for special purposes]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 2021, № 3 (321), pp. 43–48. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.09.2022; одобрена после рецензирования 17.09.2022; принята к публикации 13.10.2022.

The article was submitted 03.09.2022; approved after reviewing 17.09.2022; accepted for publication 13.10.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 170–176. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 170–176.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:811.11

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-170-176>

ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭВРИСТИКИ ПРИ РЕШЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ СТУДЕНТАМИ-ПЕРЕВОДЧИКАМИ

Швецова Юлия Олеговна, кандидат педагогических наук, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермь, Россия, Shvetsova.yu.o@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2852-8179>

Кашицкий Кирилл Валерьевич, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермь, Россия, kirill.ne.kirill2014@gmail.com

Аннотация. В статье представлено экспериментальное исследование проявлений эвристики при решении лингвистических задач, которые мы разделили на три категории: собственно олимпиадные лингвистические задачи, лингвистические задачи на письменный перевод, лингвистические задачи на устный перевод. Подробно раскрываются алгоритм и условия проведения эксперимента. Проанализированы решения 9 письменных задач и 326 минут записи ответов на устные лингвистические задачи. Испытуемыми стали 30 студентов 3-го и 4-го курсов кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета. Эксперимент показал отличие перевода от других видов речемыслительной языковой деятельности, а также важность когнитивного контроля и понимания характера осуществляемой деятельности. В письменных задачах эвристическим механизмом предшествовали логические алгоритмы. При решении лингвистических задач как на устный, так и на письменный перевод было зафиксировано когнитивное искажение «предвзятость подтверждения». Была отмечена специфическая эвристика переводческой деятельности, обозначенная нами как «эвристика потока» и проявляющаяся в момент соотнесения информации, поступающей из контекста с имеющимся когнитивным опытом деятельности.

Ключевые слова: эвристика, эвристическое мышление, переводческая деятельность, переводчик, устный перевод, письменный перевод, лингвистическая задача.

Для цитирования: Швецова Ю.О., Кашицкий К.В. Опыт экспериментального исследования эвристики при решении лингвистических задач студентами-переводчиками // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 170–176. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-170-176>

Research Article

EXPERIMENTAL STUDY OF HEURISTICS IN SOLVING LINGUISTIC TASKS BY TRANSLATION STUDENTS

Yulia O. Shvetsova, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia, Shvetsova.yu.o@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2852-8179>

Kirill V. Kashitskii, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia, kirill.ne.kirill2014@gmail.com

Abstract. The article presents the experimental study of the heuristics manifestations seen during solving linguistic tasks divided into three categories: Olympiad linguistic tasks, linguistic tasks on translation, linguistic tasks on interpreting. The algorithm and conditions of the experiment are also described. The solutions to 9 written tasks and the recording of 326 minutes of oral answers were analysed. Among the participants, there were 30 students (the 3rd and 4th years of study) of the Department of Foreign Languages, Linguistics & Translation of Perm National Research Polytechnic University. The experiment showed the difference between translation and other types of cognitive language activity, as well as the importance of cognitive control and comprehension of the nature of the performed activity. In written tasks, heuristic mechanisms were preceded by logical algorithms. When solving linguistic tasks on interpretation and translation, a cognitive distortion “confirmation bias” was detected. We also noted a type of heuristics specific for translation activity, determined as “flow heuristics” and manifested at the moment of correlating the information coming from the context with the previous cognitive experience of translation activity.

Keywords: heuristics, heuristic thinking, translation, interpreting, translator, interpreter, linguistic task.

For citation: Shvetsova Yu.O., Kashitskii V.K. Experimental study of heuristics in solving linguistic tasks by translation students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 170–176. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-170-176>

Введение

Данное исследование появилось из предположения, что при принятии профессиональных решений переводчиком задействовано не только логическое, но и эвристическое мышление, проявления которого можно зафиксировать и описать в ходе специально организованного экспериментального исследования. Инструментом, при помощи которого было решено сделать явными процессы, скрытые от непосредственного наблюдения, стала лингвистическая задача.

Лингвистическая задача является предметной ситуацией, ограниченной условиями. В рамках данной ситуации решение представляет собой процесс поиска инструментов для достижения заданной цели [Гришко; Журицкий 1995; Зализняк; Норман]. Задачи могут возникать искусственно, например в ходе обучения или игры, и естественно при осуществлении профессиональной деятельности.

В общем смысле лингвистическая задача представляет собой алгоритм, направленный на выявление языковых связей и закономерностей. Наиболее полную классификацию лингвистических задач находим у Н.А. Киселёвой. Исследовательница выделяет 25 видов задач, которые могут различаться по 5 критериям: объем информации, размещенной в условии; количество языковых явлений; содержательное наполнение; научные методы, необходимые для решения; количество используемых языков [Киселева].

В данной работе мы рассматриваем эвристическое мышление, предполагая, что логическое и эвристическое мышление не противопоставляются, а дополняют друг друга [Донай]. Эвристический механизм принятия решений может опираться на когнитивный опыт деятельности, закрепленный в неких универсальных паттернах поведения: схемах и алгоритмах. Можно сказать, что для разработки алгоритма необходимо творческое мышление. В то же время изучаются алгоритмы, использующие эвристики [Донай; Тулькибаева].

Эвристики могут вести как к верному разрешению проблемной ситуации, так и к ошибочному суждению относительно правильности предприняемого шага [Канеман; Пойа]. При этом эвристический подход к решению проблемы может быть неполным и ложным из-за ограничения в имеющихся знаниях и в то же время верным с точки зрения направленности мышления [Einstein].

С развитием психолингвистики переводческая деятельность стала рассматриваться учеными как сложный эвристический процесс, который не может быть сведен к выявлению межязыковых соответствий благодаря семантико-структурной схожести текста-оригинала и текста-перевода. Данный подход позволя-

ет обозначить обучение переводческой деятельности как эпистемологическую задачу, суть которой заключается не только в понимании и применении разного рода лингвистических и экстралингвистических знаний, но и в осознании личностных особенностей переводчика в работе с информацией.

В рамках проведенного экспериментального исследования важным является представление о переводчике как об интерпретаторе исходного сообщения, а не перекодировщике одного языка на другой.

Однако большего развития идея интерпретации смысла, заложенного в исходном тексте, получила в рамках интерпретативной теории Д. Селескович и М. Ледерер [Seleskovitch, Lederer]. Исследовательницам удалось показать, насколько процессы понимания смысла исходного сообщения, девербализации и перевыражения смысла на языке перевода являются важными и основополагающими для успешного осуществления переводческой деятельности.

Влияние основных положений интерпретативной теории прослеживается в модели усилий Д. Жилия. Согласно данной модели, переводчик должен распределять когнитивные ресурсы во время перевода по следующим видам прилагаемых усилий: 1) L (listening and analysis effort) – усилие для слухового восприятия информации и ее анализа; 2) P (speech production effort) – усилие для речевого воспроизведения; 3) M (short term memory effort) – усилие для сохранения данных в краткосрочной памяти; 4) C (coordination effort) – усилие координации [Gile].

На сегодняшний день различные аспекты функционирования когнитивных процессов при осуществлении переводческой деятельности разрабатываются Т.С. Серовой и ее учениками [Серова]. Многие авторы (Л.М. Алексеева [Алексеева], Н.Н. Гавриленко [Гавриленко], В.В. Сдобников и О.В. Петрова [Сдобников, Петрова], Е.Л. Поршнева [Поршнева] и др.) считают умение извлекать смысл исходного сообщения и отделять его от языкового выражения одним из самых значимых для переводчика.

Особого внимания заслуживает когнитивно-эвристическая модель перевода А.Г. Минченкова. Важными для нашего исследования являются рассуждения автора о нелинейной и неупорядоченной природе процесса поиска профессионального решения. Данный поиск основывается на выдвижении каскада гипотез, которые, в свою очередь, подтверждаются или опровергаются. После опровержения одной гипотезы происходит выдвижение новой. При этом А.Г. Минченков называет метод абдукции как основную эвристическую стратегию, при помощи которой переводчик может найти подходящее, хотя иногда и не идеальное, решение [Минченков].

Таким образом, мы можем заключить, что процесс решения переводческой задачи не всегда может

быть описан при помощи логически понятных переходов от исходных условий к решению. Следовательно, роль эвристики в принятии профессионального решения требует дополнительного экспериментального изучения.

Методология исследования

Цель представленной работы заключалась в фиксации и описании эвристического образа мысли в процессе решения лингвистических задач.

Первой задачей, непосредственно влияющей на успешность проведения эксперимента, являлась подготовка материала исследования. Опираясь на задачи А.Н. Журина и Е.В. Муравенко [Журинский 1993], а также классификацию лингвистических задач Н.А. Киселёвой [Киселева], мы создали 14 лингвистических задач, разделенных на три категории: 1) собственно олимпиадные задачи; 2) лингвистические задачи на письменный перевод; 3) лингвистические задачи на устный перевод.

Второй задачей исследования стала разработка сценария проведения эксперимента. В эксперименте приняли участие 30 студентов (3-й и 4-й курсы) кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета. Будущие переводчики изучают английский как первый иностранный язык и французский – как второй иностранный.

Нужно отметить, что переводческие лингвистические задачи были сформулированы на незнакомых для испытуемых языках, шведском и чешском. Данное решение было вызвано необходимостью сократить влияние объективных и субъективных факторов, которые могли бы поставить под сомнение интерпретацию полученных данных. К таким факторам можно отнести лингвистическую сложность текста, выбранную тематику, время, затраченное на перевод. Если бы материал исследования был сформулирован на рабочих языках переводчика, то перед нами неизбежно возникли бы дополнительные вопросы, требующие обязательного решения. Например, если текст был бы субъективно легче или сложнее, повлияло бы это на зафиксированные результаты? Возможно ли, что переводчику попались в ходе эксперимента те лексические единицы и грамматические конструкции, которыми он свободно владеет, что затрудняет демонстрацию эвристического подхода к решению профессиональных задач? Влияет ли психологический барьер перед выбранной специализированной тематикой на проявление эвристического мышления? Могут ли данные трудно контролируемые и неоднозначные в оценке факторы привести к ошибочной интерпретации результатов?

В то же время помещая переводчика в несвойственную ему ситуацию перевода с незнакомого языка, мы создаем экспериментальную среду, затрудняющую

использование устоявшихся и многократно апробированных паттернов понимания, а значит, благоприятную для формулирования смысла и поиска верного профессионального решения не только и не столько с помощью логики, а с помощью эвристики.

Мы также предложили испытуемым в полной мере управлять ходом развития экспериментального процесса. Так, на всех этапах осуществления эксперимента переводчикам разрешалось задавать любые дополнительные вопросы относительно предложенных заданий. При выполнении задач на устный перевод мы говорили, что будем читать высказывание два раза, но если после этого испытуемый не будет готов предоставить вариант перевода, то по его просьбе мы будем читать текст до тех пор, пока этого не будет достаточно для формулирования переводческого решения. Испытуемые также сами выбирали, нужно ли им заранее предоставить список слов, облегчающих понимание высказываний для устного перевода, и вариант их предоставления: на слух или письменно.

Третья задача заключалась в реализации трудоемкой подготовительной работы. Языки, на которых мы составили переводческие лингвистические задачи, шведский и чешский, были выбраны из-за их схожести с рабочими языками переводчиков. Нами были проведены пробные экспериментальные сессии, в рамках которых мы апробировали решение составленных лингвистических задач, репетировали представление устных лингвистических задач, отвечали на возникающие вопросы, корректировали тексты задач, учитывая пожелания переводчиков.

Обсуждение результатов

Материалом исследования стали решения девяти письменных задач (олимпиадных и на письменный перевод), а также стенограмма решений задач на устный последовательный перевод (326 минут записи).

Если сравнить успешность выполнения собственно олимпиадных заданий с успешностью выполнения переводческих задач, то можно констатировать у 12 участников эксперимента значительную разницу в верном прохождении испытаний: от 28 % до 41 %. При этом данная разница была зафиксирована как в одну, так и в другую сторону: испытуемые лучше справлялись с олимпиадными заданиями, но хуже с переводческими или, наоборот, лучше справлялись с переводческими, чем с олимпиадными. Данный вывод подтверждает особые механизмы осуществления переводческой деятельности, отличающие ее от других видов речемыслительной языковой деятельности.

Закономерной была реакция испытуемых на переводческие лингвистические задачи. Сначала участники эксперимента отрицали возможность осуществления перевода с незнакомого языка, затем проявляли интерес к предложенным заданиям и по завершении

эксперимента инициировали обсуждение результатов. Ответившие испытуемые оставались посмотреть, как с предложенными задачами справятся другие.

Подавляющее большинство испытуемых отметили, что письменные задачи были легче, чем устные, из-за наличия визуального контакта с заданием и достаточного времени на обдумывание. Тем не менее во время решения задач на устный перевод, когда испытуемому предлагалось увидеть вспомогательные слова, большинство испытуемых отказывалось от визуальной опоры и воспринимало слова на слух, объясняя это тем, что визуальная составляющая будет их отвлекать от выполнения задания.

В письменных задачах эвристическим механизмом предшествовали логические алгоритмы. Перед тем как построить эвристическую гипотезу, участники эксперимента соотносили слова из задач с похожими словами из родного и других иностранных языков, пытались выявить соответствия синтаксиса разных языков посредством логических алгоритмов. Таким образом, испытуемые использовали знакомые алгоритмы для нахождения и соотнесения закономерностей в условии и тексте задач, а затем на основе полученных результатов строили эвристические гипотезы.

Отметим, что в среднем участники эксперимента просили нас прочитать тексты для устного перевода 3 раза, в то время как максимальное количество повторений достигло 7 раз. Увеличение количества повторений, как показала беседа, означало, что участники эксперимента сталкивались с непреодолимыми

препятствиями, касающимися отдельных частей текста (перевод определенного слова, числа, фамилии или географического обозначения) и не позволяющими осмыслить текст целиком для предъявления варианта переводческого решения. Мы считаем, что это было вызвано быстро возникающей общей усталостью и, как следствие, нарушением когнитивного контроля и неспособностью перерабатывать информацию, поступающую из контекста.

При выполнении письменных заданий вопросы относительно отдельных слов и конструкций были немногочисленными. Данное поведение мы связываем с закрепленной стратегией, предполагающей невозможность задавать вопросы экзаменатору во время прохождения испытаний для последующей оценки.

Эксперимент ярко показал особую роль когнитивного контроля и понимания характера осуществляемой деятельности при выполнении устного перевода. Так, большинство испытуемых не предоставляли вариант перевода, пока у них не складывалось общее однозначное представление о тексте и не была сформирована внутренняя программа высказывания. Их перевод был законченным и правдоподобным даже при потере некоторой информации, что свидетельствует о развитых профессиональных навыках и умениях. Испытуемые, которые давали менее качественный перевод, передавали информацию отрывками либо снабжали перевод комментариями.

В ряде случаев по невербальным проявлениям участников эксперимента был ярко заметен момент

Таблица 1

Примеры реализации эвристики потока в устной переводческой деятельности

Пример 1	Пример 2
<p>Мы: Dobrý den. Переводчик: Добрый день. Мы: Ahoj, jak se máš? Переводчик: Привет. Как дела? Мы: V pořádku, děkuju, a ty? Переводчик: Всё в порядке, а у тебя? Мы: Dobře tady. Переводчик: (Повторяет шепотом услышанное еще раз) это хорошо. Нет! Все хорошо! Мы: Jsi student nebo pracuješ? Переводчик: Этот студент... Ну или: Ты студент или что-то там. Мы: Да, это вопрос: Jsi student? Nebo pracuješ? Переводчик: Лучше по две, наверное, реплики <зачитывать>. Мы: – Jsi student nebo pracuješ? – Pracuje. Jsem byl studentem v Rusko, v polytechnické univerzitě. Переводчик: – Ты студент или работаешь? – Я работаю. Я учился в Пермском политехническом университете. Мы: – Jsem překladatel. – Umíš dobře anglicky? Переводчик: На каких языках ты говоришь? А! На кого ты учился? Нет. Вариант такой: Он говорит: «Я переводчик». А его спрашивают: «Английский знаешь?» Мы: И ответ: – Ano, jsem se učil angličtinu a francouzštinu v univerzite Переводчик: Да, я учил английский и французский в университете.</p>	<p>Мы: Dobrý den. Переводчик: Добрый день. Мы: Ahoj, jak se máš? Переводчик: Привет. Как дела? Мы: V pořádku, děkuju, a ty? Переводчик: Всё в порядке, а у тебя? Мы: Dobře tady. Переводчик: Тоже хорошо. Мы: Jsi student nebo pracuješ? Переводчик: Студент, в университете учишься? Мы: Pracuje. Jsem byl studentem v Rusko, v polytechnické univerzitě. Jsem překladatel. Переводчик: В университете, в России, университет политехнический. Мы: Umíš dobře anglicky? Переводчик: Английский изучаешь? Мы: Ano, jsem se učil angličtinu a francouzštinu v univerzite. Переводчик: В университете учу не английский, а французский.</p>

принятия профессионального решения относительно смысла услышанного сообщения.

Эксперимент позволил выявить интересное когнитивное искажение, известное как «предвзятость подтверждения» [Пантелеев], при котором человек начинает интерпретировать получаемую информацию под свою модель восприятия. Преимущественно предвзятость подтверждения наблюдалась в задачах на устный перевод, когда испытуемые строили определённую модель текста после первых прослушиваний, а информацию, получаемую в ходе повторных прослушиваний и ответов на возникающие вопросы, подстраивали под первоначальную гипотезу, даже если полученная дополнительная информация ей противоречила. В этих случаях по каким-то причинам снижалась критичность к происходящему, неправильно интерпретировалась информация, поступающая из контекста, смысл высказывания передавался неверно.

Проанализировав результаты решения письменных и устных задач, связанных с переводческой деятельностью, мы зафиксировали эвристику, являющуюся специфической для переводческой деятельности, и обозначили ее как «эвристика потока».

Данная эвристика проявлялась в момент соотнесения информации, поступающей из контекста, с предыдущим опытом решения профессиональных задач. Приведем два примера реализации эвристики потока при переводе диалога с чешского языка, представленные в таблице 1. Первый пример показывает, как эвристика потока приводит к правильному переводческому решению, тогда как второй – к неудаче.

Вначале испытуемым для перевода предлагались простые фразы на подобию «dobrý den», которые постепенно становились сложнее. Тем не менее темп перевода у подавляющего числа испытуемых оставался более или менее прежним. Участники эксперимента давали варианты перевода новых усложняющихся реплик, попадая в своеобразный поток смысла, который они каждый раз заново соотносили с информацией, поступающей из контекста. Можно предположить, что те же самые реплики вне ситуации диалога были бы переведены с большей трудностью или их смысл не был бы передан вовсе.

Данная эвристика потока присутствовала также и в письменных переводах, выражаясь в вероятностном прогнозировании и формировании общего смысла предложенного высказывания.

Опираясь на результаты эксперимента, мы можем констатировать, что успешность осуществления перевода зависит от сочетания знакомых алгоритмов и эвристических решений. Дальнейшего осмысления требует эффективное взаимодействие этих двух компонентов, а также учет полученных результатов при обучении переводческой деятельности.

Интересным представляется отдельное изучение ответов испытуемых, показавших высокое качество перевода в нестандартных профессиональных условиях, а также определении причин, влияющих на принятие верного профессионального решения в сложном ситуативном контексте.

Список литературы

Алексеева Л.М. Когнитивное «Пробуждение» переводоведения // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. № 1. С. 244–247.

Гавриленко Н.Н. Основы дидактики переводческой деятельности. Москва: Флинта, 2021. 560 с.

Гришко Н.Н. Лингвистические задачи как средство развития интеллектуально-коммуникативных компетенций студентов юридических вузов (на примере изучения немецкого языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2004. 22 с.

Донай Л. Использование эвристических методов в решении проблем. Ренессанс интуитивного восприятия мира // Человеческий капитал. 2013. № 7 (55). С. 80–86.

Журицкий А.Н. Лингвистика в задачах: Условия, решения, комментарии. Москва: Индрик, 1995. 208 с.

Журицкий А.Н. Слово, буква, число: Обсуждение самодостаточных лингвистических задач с разбором ста образов жанра. Москва: Наука, 1993. 191 с.

Зализняк А.А. Лингвистические задачи. Москва: МЦНМО, 2013. 40 с.

Канеман Д. Думай медленно... Решай быстро. Москва: АСТ, 2016. 656 с.

Киселева Н.А. Лингвистические задачи и их классификации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 80. С. 159–162.

Минченков А.Г. Когнитивно-эвристическая модель перевода: к постановке вопроса // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. № 2. С. 208–215.

Норман Б.Ю. Лингвистические задачи. Москва: Флинта: Наука, 2006. 272 с.

Пантелеев А.Ф. Проблема достоверности результатов социально-психологического исследования // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 2. С. 176–182. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-2-176-182>

Пойа Д. Как решать задачу. Москва: Учпедгиз, 1959. 208 с.

Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода. Москва: АСТ, 2007. 448 с.

Серова Т.С. Способы формирования и фиксации мыслей исходного текста как вербализованной программы их формулирования в порождаемом тексте

письменного технического перевода // Язык и культура. 2018. № 43. С. 238–260.

Стрелковская Ю.О., Поршнева Е.Р. Обучение устной переводческой деятельности: выбор основополагающего подхода и отбор принципов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языка и педагогики. 2019. № 2. С. 106–118.

Тулъкибаева Н.Н. Эвристические и алгоритмические методы решения задач // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2001. № 2 (29). С. 114–122.

Einstein A. On a Heuristic Viewpoint Concerning the Production and Transformation of Light. *Annalen der Physik*, 1905, № 17, pp. 132–148. <https://doi.org/10.1002/andp.19053220607>

Gile D. Basic concepts and models for interpreter and translator training. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing company, 1995, 285 p.

Seleskovitch D., Lederer M. *Interpréter pour traduire*. Paris, Didier Érudition (Klincksieck), 2001, 312 p.

References

Alekseeva L.M. *Kognitivnoe «Probuzhdenie» perevodovedeniya* [Cognitive “awakening” of translation studies]. *Vestnik Permskogo Universiteta. Rossiiskaya i zarubezhnaya filologiya* [Bulletin of Perm University. Russian and foreign philology], 2012, vol. 1, pp. 244–247. (In Russ.)

Gavrilenko N.N. *Osnovy didaktiki perevodcheskoi deyatel'nosti* [Fundamentals of translation didactics]. Moscow, Flinta Publ., 2021, 560 p. (In Russ.)

Grishko N.N. *Lingvisticheskie zadachi kak sredstvo razvitiya intellektual'no-kommunikativnykh kompetentsii studentov yuridicheskikh vuzov (na primere izucheniya nemetskogo yazyka): avtoref. dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk* [Linguistic tasks as a tool of developing the intellectual and communicative competencies of law university students (by the example of learning the German language): DSc thesis, summary]. Saratov, 2004, 22 p. (In Russ.)

Donai L. *Ispol'zovanie ehvristicheskikh metodov v reshenii problem. Rennans intuitivnogo vospriyatiya mira* [Heuristic methods in tasks solving. Renaissance of intuitive perception of the world]. *Chelovecheskii kapital* [Human capital], 2013, vol. 7 (55), pp. 80–86. (In Russ.)

Zhurinskii A.N. *Lingvistika v zadachakh: Usloviya, resheniya, kommentarii* [Linguistics tasks: Conditions, solutions, comments]. Moscow, Indrik Publ., 1995, 208 p. (In Russ.)

Zhurinskii A.N. *Slovo, bukva, chislo: Obsuzhdenie samodostatochnykh lingvisticheskikh zadach s razborom sta obrazov zhanra* [Word, letter, number: Discussion of self-sufficient linguistic tasks with the analysis of

one hundred examples of gender]. Moscow, Nauka Publ., 1993, 191 p. (In Russ.)

Zaliznyak A.A. *Lingvisticheskie zadachi* [Linguistic tasks]. Moscow, MTSNMO Publ., 2013, 40 p. (In Russ.)

Kaneman D. *Dumai medlenno... Reshai bystro* [Thinking, fast and slow]. Moscow, AST Publ., 2016, 656 p. (In Russ.)

Kiseleva N.A. *Lingvisticheskie zadachi i ikh klassifikatsii* [Linguistic tasks and their classification]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen], 2008, vol. 80, pp. 159–162. (In Russ.)

Minchenkov A.G. *Kognitivno-ehvristicheskaya model' perevoda: k postanovke voprosa* [The cognitive-heuristic model of translation: presentation of a problem]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Bulletin of the Russian State University named after A.I. Herzen], 2007, vol. 2, pp. 208–215. (In Russ.)

Norman B.YU. *Lingvisticheskie zadachi* [Linguistic tasks]. Moscow, Flinta Publ., Nauka Publ., 2006, 272 p. (In Russ.)

Panteleev A.F. *Problema dostovernosti rezul'tatov sotsial'no-psikhologicheskogo issledovaniya* [The problem of reliability of the results of socio-psychological research]. *Izvestiya saratovskogo universiteta. novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2019, vol. 19, № 2, pp. 176–182. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-2-176-182>. (In Russ.)

Poia D. *Kak reshat' zadachu* [How to solve it]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1959, 208 p. (In Russ.)

Sdobnikov V.V., Petrova O.V. *Teoriya perevoda* [Translation theory]. Moscow, AST Publ., 2007, 448 p. (In Russ.)

Serova T.S. *Sposoby formirovaniya i fiksatsii myslei iskhodnogo teksta kak verbalizovannoi programmy ikh formulirovaniya v porozhdaemom tekste pis'mennogo tekhnicheskogo perevoda* [Ways of forming and fixing the thoughts of the source text as a verbalized program for their formulation in the generated text of the technical translation]. *Yazyk i kul'tura* [Language and culture], 2018, vol. 43, pp. 238–260. (In Russ.)

Strelkovskaya YU.O., Porshneva E.R. *Obuchenie ustnoi perevodcheskoi deyatel'nosti: vybor osnovopolagayushchego podkhoda i otbor printsipov* [Teaching interpreting: the choice of a foundational approach and the selection of principles]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta Problemy yazyka i pedagogiki* [Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Problems of language and pedagogy], 2019, vol. 2, pp. 106–118. (In Russ.)

Tul'kibaeva N.N. *Ehvristicheskie i algoritmicheskie metody resheniya zadach* [Heuristic and algorithmic me-

thods for solving tasks]. *Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Bulletin of the Educational and Methodological Association for Professional and Pedagogical Education], 2001, vol. 2 (29), pp. 114–122. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 13.08.2022; одобрена после рецензирования 17.09.2022; принята к публикации 18.09.2022.

The article was submitted 13.08.2022; approved after reviewing 17.09.2022; accepted for publication 18.09.2022.

СОЦИОКИНЕТИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 177–183. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 177–183.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-177-183>

РЕГИОНАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ ОДНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАЦИИ (школьное инициативное бюджетирование в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре)

Куприянов Борис Викторович, ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский финансовый институт Министерства финансов Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, bvkupriyanov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1041-6056>

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

Шевелёв Михаил Анатольевич, директор АНО «Альянс консультантов инициативного бюджетирования», Киров, Россия, mshevelev@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4101-9352>

Возняк Снежана Александровна, первый заместитель директора, Департамент образования и науки Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, кандидат педагогических наук, Ханты-Мансийск, Россия, doimp@admhmao.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8195-6458>

Аннотация. Интенсивность развития отечественного образования ставит на повестку дня управление инновациями в условиях субъекта Российской Федерации. В статье представлен опыт внедрения школьного инициативного бюджетирования как социально-педагогической инновации в школах Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Инновационный проект был реализован силами регионального департамента образования и сотрудниками центра инициативного бюджетирования Научно-исследовательского финансового института Министерства финансов Российской Федерации в 2021–2022 гг. Представленные материалы будут полезны специалистам органов управления образования, руководителям общеобразовательных организаций, исследователям социально-педагогических инноваций.

Ключевые слова: школьное инициативное бюджетирование, социально-педагогическая инновация, региональная система образования.

Для цитирования: Куприянов Б.В., Карпова Е.М., Шевелёв М.А., Возняк С.А. Региональная история одной социально-педагогической инновации (школьное инициативное бюджетирование в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 177–183. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-177-183>

Research Article

REGIONAL HISTORY ONE SOCIO-PEDAGOGIC INNOVATION (school participatory budgeting in Khanty-Mansi autonomy in Russia)

Boris V. Kupriyanov, leading researcher at the Centre for Initiative Budgeting of the Research Financial Institute of the Ministry of Finance of the Russian Federation, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Moscow City Pedagogic University, Moscow, Russia, bvkupriyanov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1041-6056>

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

Mikhail A. Shevelev, Director of the Centre of the “Alliance of Consultants of initiative Budgeting”, Kirov, Russia, mshevelev@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4101-9352>

Snezhana A. Wozniak, First Deputy Director of the Department of Education & Science of Khanty-Mansi autonomy AKA Yugra, Candidate of Pedagogic Sciences, Khanty-Mansiysk, Khanty-Mansi autonomy, Russia, doimp@admhmao.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8195-6458>

Abstract. The intensity of the development of Russian education puts innovation management on the agenda in the conditions of the subject of the Russian Federation. The article presents the experience of implementing school participatory budgeting as a socio-pedagogic innovation at schools of Khanty-Mansi autonomy AKA Yugra. The innovative project was implemented by the Regional Department of Education and employees of the Centre for Initiative Budgeting of the Research Financial Institute of the Ministry of Finance of the Russian Federation in 2021-2022. The presented materials will be useful to specialists of educational authorities, heads of educational organisations, researchers of socio-pedagogic innovations.

Keywords: school participatory budgeting, socio-pedagogic innovation, regional education system.

For citation: Kupriyanov B.V., Karpova E.M., Shevelev M.A., Wozniak S.A. Regional history one socio-pedagogic innovation (school participatory budgeting in Khanty-Mansi autonomy in Russia). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 3, pp. 177–183. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-177-183>

Обсуждение скорости изменений стало общим местом для большого массива публикаций о современном образовании. Важный вклад в эти изменения вносят инновации, реализуемые на региональном уровне. В 2021 году Департамент образования Ханты-Мансийского автономного округа принял решение о реализации в общеобразовательных организациях региона практики школьного инициативного бюджетирования. Партнером в этом проекте выступил центр инициативного бюджетирования Научно-исследовательского финансового института Министерства финансов Российской Федерации. Два года внедрения этой инновации заслуживают детального рассмотрения.

Обзор научной литературы. Ориентиром для изучения инновационных процессов в сфере образования являются концептуальные разработки большой плеяды отечественных авторов (М.В. Кларин, С.Д. Поляков, А.И. Пригожин, М.М. Поташник и других). Анализ традиционных подходов позволяет трактовать инновацию в образовании как многогранное социально-педагогическое явление. Границы инноваций в образовании могут быть обозначены:

– деятельностная проекция: образовательная инновация выступает инструментом модернизации образовательных практик, организаций, институтов за счет привнесения (освоения, использования и распространения) в образовательную реальность новшества;

– проектная проекция: образовательная инновация является ответом на существующие в реальности вызовы, представляет собой объект разработки, подчиняется циклу жизни проекта;

– процессуальная проекция: образовательная инновация предстает как развертывающаяся во времени совокупность этапов, в ходе которых изменяется статус новшества (например, инновация становится традицией);

– пространственная проекция: образовательная инновация становится пространством взаимодействия агентов инновации (носителей новшества, продусеров инновационного проекта) и реципиентов;

– стилевая проекция: обозначает специфику образовательной инновации как противоположность традиционной практике.

Важными условиями эффективности внедрения инноваций в образовании Е.П. Воронцова называет сочетание административных механизмов социального управления с механизмами самоуправления [Воронцова: 7], И.И. Сошенко – реализацию концепции открытых инноваций [Сошенко: 8], сопровождение развития субъектности педагогов-новаторов, поддержку усиления межорганизационных сетей, развитие сообществ акторов педагогических инноваций [Сошенко: 11], Н.И. Трушакова отмечает актуальность мониторинга инновационного процесса [Трушакова].

Один из известных экспертов в области инноваций С.Д. Поляков, рассматривая различные аспекты инновационных процессов, обращает внимание на особое значение специфики вводимой инновации [Поляков]. Анализ пока еще небольшой научной литературы о школьном инициативном бюджетировании (В.В. Вагин, Б.В. Куприянов, В.А. Федосов) [Асирян, Кураколов; Вагин, Филиппова, Кураколов; Школьное инициативное бюджетирование], собственный практический опыт позволяет позиционировать эту инновацию как социально-педагогическую.

Социальность инициативного (партисипаторного) бюджетирования определяется тем, что население вовлекается в решение актуальных социальных проблем, становится соучастником распределения бюджетных расходов. Социально-педагогическая составляющая связана не только с тем, что школьное инициативное бюджетирование предполагает участие в этой практике обучающихся, но и тем, что фактически в совместную деятельность объединяются школьники, их родители, педагогические работники, администрация образовательной организации, общественность. Инициативное бюджетирование содействует интеграции участников образовательных отношений в детско-взрослую общность [Шустова: 7], формированию общих демократических ценностей сотрудничества в сфере обустройства жизни школьной общности. Социально-педагогический характер школьного инициативного бюджетирования обусловлен еще и тем, что эта практика осуществляется за счет проектных инициатив обучающихся, разработка которых стимулирует консультативную

и экспертную коммуникацию со взрослыми (специалистами в области строительства, транспорта, дизайна и т. д.).

Воспользовавшись результатами исследования социальных инноваций И.И. Сошенко для анализа рассматриваемой социально-педагогической инновации, получим следующие характеристики школьного инициативного бюджетирования:

- позволяет развивать множество неоднородных инициатив участников образовательных отношений, стимулирует социально-педагогическое творчество;
- представляет собой конгломерат различных проектов;
- обладает потенциалом перевода школы в режим инновационного развития [Сошенко:11].

На основании всего вышеизложенного сформулируем **исследовательский вопрос**: каковы особенности процесса внедрения социально-педагогической инновации?

Методами исследования выступали: опытно-экспериментальная работа по реализации практики школьного инициативного бюджетирования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, наблюдения за педагогами и обучающимися школ-участников проекта, интервью и социологические опросы.

Как показал опыт привлечения школьников к участию в инициативном бюджетировании в ряде регионов нашей страны в 2019–2020 гг.:

- обучающимся проще решать актуальные проблемы, те, которые непосредственно касаются их жизненной ситуации, их ближайшего окружения, среды школьной общности;
- степень вовлеченности в процессы инициативного бюджетирования обучающихся обусловлена прозрачностью процедур оценки и выбора инициативных проектов для реализации.

Для обеспечения эффективности внедряемой практики сотрудниками НИФИ Минфина России была разработана новая модель школьного инициативного бюджетирования, которая предусматривает:

- интеграцию практики инициативного бюджетирования в образовательный процесс и уклад жизни школьной детско-взрослой общности;
- направленность на улучшение среды жизни детско-взрослой общности общеобразовательной организации;
- прозрачность всех процедур оценки и выбора для реализации инициативных проектов (выбор происходит по итогам общего голосования);
- следование нормам педагогически целесообразного принятия решений во всех фазах цикла инициативного бюджетирования. Основные идеи и описание модели было представлено в Концепции школьного инициативного бюджетирования [Школьное инициативное бюджетирование: 9].

Приступая к реализации социально-педагогической инновации, группа новаторов опиралась на идею, что школьное инициативное бюджетирование может рассматриваться как драйвер развития образовательных организаций и учебно-воспитательных практик в них, а именно:

- *развитие имеющихся форматов и содержания* (опора на традиции общеобразовательной организации, монтируется в привычные форматы, обогащая их и модифицируя);
- *внесение нового контента и новых форматов* (внесение множественных локальных инноваций, конкретизируя установки ФГОС, Примерной программы воспитания и других документов).

Координатором деятельности по внедрению инновации выступил Региональный ресурсный центр повышения уровня финансовой грамотности населения ХМАО – Югры. В свое время этот центр был создан для формирования региональной системы финансового образования, способствующей передаче знаний, навыков и умений различным категориям населения, содействия созданию эффективной инфраструктуры информационной, консультационной и методической поддержки деятельности по формированию и развитию компетенций в сфере финансового просвещения у различных целевых и возрастных групп населения региона.

Процесс распространения социально-педагогической инновации – внедрение школьного инициативного бюджетирования в общеобразовательных организациях Ханты-Мансийского автономного округа – в настоящее время можно представить как последовательную реализацию четырех взаимосвязанных этапов: подготовительного, практического тестирования инновации, скорректированного внедрения инновации, завершающего этап внедрения инновации.

Подготовительный этап (май – сентябрь 2021 г.) решал задачи формирования позитивного образа школьного инициативного бюджетирования у педагогов и руководителей школ округа, корректировки программно-методического обеспечения внедрения инновации в образовательных организациях ХМАО (Югра). В мае в г. Сургуте для педагогической общественности региона был проведен семинар «Основы школьного инициативного бюджетирования», в мероприятии приняли участие представители муниципальных и региональных органов власти, руководители и сотрудники Департамента и отделов образования, руководители образовательных организаций. В июне состоялась проектная сессия «Школьное инициативное бюджетирование в системе воспитательной работы школы», в процессе которой осуществлялось стратегическое планирование инновационной деятельности в регионе. Школьное инициативное бюджетирование как инновационная воспитательная

практика была представлена в августе на совещании руководителей образовательных организаций ХМАО.

Особое место на подготовительном этапе было отведено нормативно-правовому обеспечению школьного инициативного бюджетирования в образовательной организации. Для ответственных лиц, принимающих бюджетные решения в образовательных организациях, крайне важно иметь комплекс нормативно-правовых актов, позволяющих всем участникам процесса действовать строго в рамках действующего законодательства. С этой целью были разработаны проекты документов как на уровне образовательной системы субъекта, так и проекты локальных актов для школ.

Особое внимание было уделено разработке и обсуждению нормативно-правовых актов в образовательной организации. В ходе дискуссии были выделены и определены следующие основные принципы и подходы, которые должны были соблюдаться при подготовке документов:

- составлен основной перечень документов, которые в обязательном порядке должны быть приняты в образовательных организациях (Приказ директора о реализации школьного инициативного бюджетирования, Положение о школьном инициативном бюджетировании, Протокол заседания Управляющего совета школы);

- установлено обязательное требование о размещении локальных нормативных актов на официальном сайте школы в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 10.07.2013 № 582 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети “Интернет” и обновления информации об образовательной организации»;

- предусмотрено закрепление ответственного лица в составе администрации образовательной организации – куратора школьного инициативного бюджетирования, а также введение плана реализации инициативного бюджетирования с конкретными мероприятиями и сроками их проведения по каждой процедуре цикла.

Этап практического тестирования инновации (октябрь 2021 г. – январь 2022 г.). В октябре представители общеобразовательных организаций региона, принявшие решение непосредственно познакомиться с практикой инициативного бюджетирования, встретились на площадке обучающего интенсива (программа «ШКИБ-кэмп»), делегации включали как административных работников, так и учителей и обучающихся (как правило, 3–4 старшеклассника). Обучающий интенсив был призван содействовать самоопределению участников и подготовку детско-взрослых команд носителей социально-педагогической инновации. Программа трехдневного обучающего интенсива предусматривала параллельную работу курсов повышения квалифи-

кации для педагогов и симуляционного семинара для школьников. В ходе курсов для педагогов практика школьного инициативного бюджетирования была представлена в контексте реализации задач воспитания, большое внимание было уделено нормативно-правовому обеспечению внедрения инновации. Симуляционный семинар для школьников был ориентирован на обеспечение непосредственного последовательного проживания участниками всех процедур школьного инициативного бюджетирования (цикла ШКИБ). В ходе обучающего интенсива обе группы (школьники и педагоги) дважды встречались в рамках деловых игр.

По итогам обучающего интенсива 8 общеобразовательных организаций подали заявки на участие в программе школьного инициативного бюджетирования в ХМАО – Югра. В последующие два месяца (октябрь – ноябрь 2021 г.) в этих школах, впервые на территории округа, был осуществлен цикл школьного инициативного бюджетирования. В образовательных организациях, ставших площадками внедрения социально-педагогической инновации, можно зафиксировать два сценария инициативного бюджетирования:

- *краткосрочное «погружение»* (все процедуры были проведены за три дня в рамках традиционного пришкольного лагеря, этот сценарий во многом копировал образовательный интенсив);

- *длительное развертывание* (проведение процедур заняло 1,5 месяца).

На протяжении октября – ноября 2021 года для всех восьми школ было организовано консультационное сопровождение инновационной деятельности, за каждой образовательной организацией были закреплены эксперты и согласован еженедельный график консультаций. Консультационное сопровождение инновационной деятельности осуществлялось в форме установочных и мониторинговых онлайн-встреч, на которых давались подробные рекомендации по реализации процедур школьного инициативного бюджетирования, также осуществлялся режим обратной связи для сбора и обобщения информации по итогам проведенных мероприятий. Индивидуальные консультации проходили в социальных сетях, мессенджерах (WhatsApp, Viber), по телефону, в Zoom-конференциях, по электронной почте и с использованием чат-бота в Telegram. Консультирование позволило новаторам более уверенно планировать свою деятельность, оперативно принимать решения, вносить коррективы в организуемые процессы, соблюдать календарный график цикла школьного инициативного бюджетирования.

Завершающим актом практического тестирования инновации стал конкурс лучших проектов школьного инициативного бюджетирования в общеобразовательных организациях Ханты-Мансийского автоном-

ного округа – Югры в 2021 году – первый в России соответствующий конкурс на уровне субъекта Федерации. Итоги конкурса были подведены на Открытом форуме «Школьное инициативное бюджетирование», который состоялся в мае 2022 г. в г. Сургуте.

Этап скорректированного внедрения инновации (*март – август 2022 г.*). Важной вехой распространения практики школьного инициативного бюджетирования в округе стал второй образовательный интенсив («ШКИБ кэмп – 2») в марте 2022 года, по итогам которого о готовности к внедрению этой социально-педагогической инновации заявили еще 20 общеобразовательных организаций. Таким образом, с марта по май в школах округа второй раз была реализована практика инициативного бюджетирования. Анализируя опыт участия школ, прошедших и «осенний» и «весенний» циклы, необходимо выделить несколько аспектов, показывающих изменения в практике школьного инициативного бюджетирования.

Во-первых, новшеством в сфере нормативно-правового обеспечения инновационной практики стал разработанный и включенный школами в свои рабочие программы воспитания модуль «Школьное инициативное бюджетирование», этот шаг содействовал легитимизации ШКИБ.

Во-вторых, в отдельных школах трансформировался сам подход к инициативному бюджетированию школьников, акцент был перенесен с решения хозяйственных вопросов на обеспечение вовлеченности обучающихся, стимулирование воспитывающих ситуаций и педагогического сопровождения деятельности обучающихся в этих обстоятельствах. Такой подход отразился в отношении к размерам бюджета, выделяемого на инициативные проекты, к определению количества проектов-победителей, в значении качества работы кураторов с проектными командами школьников. Так, например в МОУ СОШ № 7 г. Когалыма в «осеннем» цикле победителем был признан один проект с бюджетом 150 000 руб. («Школьные диванчики»), а в «весеннем» – при бюджете менее 50 000 руб. – в финал голосования вышли 5 проектов: «Новая жизнь музыкальной студии» – косметический ремонт, «Зазеркалье» – зеркала в дамской комнате, «Голос стен» – создание фотозоны на стене рекреации, «Экобатл» – разработка и проведение экологической игры и «Анонимная композиция» – реставрация деревянного панно в холле. Все эти проекты имеют шансы быть реализованными, а некоторые уже осуществлены.

В-третьих, после первого «ШКИБ кемпа» оказалось, что участие в симуляционных процедурах привело к восприятию школьного инициативного бюджетирования как игры-симуляции (педагоги и обучающиеся так и стали говорить: «Сыграли

в ШКИБ»). Такой образ инновационной практики представлялся совершенно непродуктивным, поэтому было решено в непосредственной коммуникации избегать слова «игра», поискать несимуляционные формы обучения инновационной практике.

В-четвертых, после осеннего цикла ШКИБ эксперты пришли к выводу, что управлять внедрением инновации в образовательных организациях удобнее, если все школы ориентируются на единый график цикла школьного инициативного бюджетирования в ХМАО (для каждой процедуры установлены временные рамки проведения: сроки информирования, экспертизы, единый день голосования). Такой подход позволил более четко выстроить мониторинг, и, хотя школы работали в разном темпе, коммуникация между ними позволяла видеть продвижение коллег и стимулировала всех участников инновационного процесса.

Весенний образовательный интенсив позволил создать горизонтальные связи между школами-участниками инновации, особую роль сыграла демонстрация своего опыта двух общеобразовательных организаций, которые приняли участие в первом цикле школьного инициативного бюджетирования в ХМАО.

Завершающий этап внедрения инновации (*октябрь – ноябрь 2022 г.*). В полной мере особенности этого этапа отразились в сложной вследствие того, что он еще не завершен, и тем не менее можно констатировать:

- экспертам удается осуществлять адресное консультационное сопровождение, при этом явно просматривается индивидуальный вариант внедрения инновации в каждой отдельной школе;
- в работе кураторов школьного инициативного бюджетирования еще более ярко проявляется самоорганизация;
- усиливается тенденция к уменьшению размеров бюджета, выделяемого на инициативные проекты школьников;
- сформулирована идея о том, что размер необходимого бюджета пропорционален возрасту школьников (чем младше школьники, тем меньшая сумма является целесообразной).

Следует отметить, что образовательные организации, включившиеся в реализацию программы школьного инициативного бюджетирования, действовали в рамках существующего бюджетного процесса. Если аналогичные практики в Санкт-Петербурге, Ямало-Ненецком автономном округе, Ярославской области и на других территориях осуществляются за счет целевых средств, направляемых из бюджета субъекта РФ, то особенностью реализации программы школьного инициативного бюджетирования в ХМАО является отсутствие дополнительного финансирования общеобразовательных организаций, то есть руко-

водство школой и управляющий совет изыскивали средства в наличном бюджете. Этот управленческий опыт очень важен и ценен для развития школьного инициативного бюджетирования как в регионе, так и по стране в целом.

С одной стороны, в школах-передовиках мы констатируем использование тех идей и подходов, которые транслированы представителями центра инициативного бюджетирования НИФИ Минфина РФ, с другой – налицо креативный поиск собственных методических решений. Здесь особенно показательна позиция руководителей образовательных организаций: там, где директор готов к диалогу с учениками и социально-педагогическому творчеству, там и видны результаты.

Подводя **итог первому году** реализации практик школьного инициативного бюджетирования в ХМАО как социально-педагогической инновации, можно выделить ряд эффектов.

Оформился пул из трех десятков общеобразовательных организаций, реализующих эту социально-педагогическую инновацию. В этих школах возникли общности участников образовательных отношений – активных сторонников школьного инициативного бюджетирования, это обучающиеся-инициаторы и их единомышленники, выступавшие разработчиками инициативных проектов, школьники, принявшие участие в голосовании, родители и педагогические работники, помогавшие детям консультациями, экспертизой, иногда просто добрым советом. Руководителями образовательных организаций отмечается, что у ученического актива образовательных организаций возникла вера в возможность добиться положительных изменений в своей школе, складывается чувство хозяина, гражданина школьной общности.

В школах округа формируется институт кураторов школьного инициативного бюджетирования – это педагоги, прошедшие курс повышения квалификации в сфере инициативного бюджетирования, руководства проектной деятельностью обучающихся, поддержки детских инициатив. Ряд кураторов стали в полном смысле новаторами, пропагандистами инновации. На базе когальмской школы № 7 и Хулимсунтской школы Берёзовского района стали проводиться мероприятия по ознакомлению с практикой ШКИБ для окрестных образовательных организаций. Кураторы инициативного бюджетирования из этих школ активно представляют свой опыт на научно-практических конференциях в различных регионах России.

В качестве отдельного результата можно рассматривать методические материалы, разработанные экспертами НИФИ Минфина совместно с учителями школ округа, в частности это «Руководство», модуль по инициативному бюджетированию для рабочей программы воспитания школьников.

Анализ проектов, инициируемых учащимися в рамках школьного инициативного бюджетирования – своего рода способ диагностировать те потребности подростков, которые в школьных пространствах удовлетворяются не в полной мере.

Одновременное существование в ХМАО инициативного бюджетирования (взрослых) и школьного инициативного бюджетирования позволяет сравнивать эти практики, при всей внешней схожести они кардинально отличаются. Активные сторонники этой социальной педагогической инновации полагают, что школьное инициативное бюджетирование – это про деньги в меньшей степени, в большей степени – про воспитание, формирование школьной демократии, усиление школьной вовлеченности всех участников образовательных отношений:

Список литературы

- Асирян М.А., Кураколов М.В.* Управляющие советы и их роль в развитии инициативного бюджетирования в системе образования России // Педагогика. 2021. Т. 85, № 6. С. 38–41.
- Вагин В.В., Филиппова Н.М., Кураколов М.В.* Выход из заколдованного круга отчуждения: опыт школьного инициативного бюджетирования // Народное образование. 2021. № 4 (1487). С. 36–43.
- Воронцова Е.П.* Инновационный подход к созданию моделей социального управления в сфере социально-педагогической работы: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Рос. гос. ин-т интеллектуал. собственности Роспатента. Москва, 2005. 20 с.
- Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик: монография / И.М. Осмоловская, Е.О. Иванова, М.В. Кларин [и др.]. Москва: Институт стратегии развития образования РАО, 2019. 226 с.
- Поляков С.Д.* Педагогическая инноватика: от идеи до практики. Москва: Педагогический поиск, 2007. 176 с.
- Потапшик М.М.* Инновационные школы России: становление и развитие: Опыт програм.-целевого упр.: пособ. для рук-лей образоват. учреждений. Москва: Новая шк., 1996. 317 с.
- Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия: (Социал. пробл. инноватики). Москва: Политиздат, 1989. 270 с.
- Сошенко И.И. Управление социальными инновациями в сетевом взаимодействии образовательных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Томский государственный педагогический университет. Томск, 2021. 25 с.
- Трушак Н.И. Инновационный подход к управлению развитием муниципальной образовательной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Забайк. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. Чита, 2008. 23 с.

Школьное инициативное бюджетирование в общеобразовательных организациях Российской Федерации: учебно-метод. пособие / В.В. Вагин, Н.М. Филиппова, М.В. Кураколов, Б.В. Куприянов. Москва: Сам Полиграфист, 2021. 51 с.

Шустова И.Ю. Воспитание в детско-взрослой общности: монография. Москва: Пед. о-во России, 2018. 172 с.

References

Asiryana M.A., Kurakolov M.V. *Upravlyayushchie sovery i ih rol' v razvitii iniciativnogo byudzhetirovaniya v sisteme obrazovaniya Rossii* [Governing councils and their role in the development of initiative budgeting in the Russian education system]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2021, vol. 85, No. 6, pp. 38-41. (In Russ.)

Vagin V.V., Filippova N.M., Kurakolov M.V. *Vyход iz zakoldovannogo kruga otchuzhdeniya: opyt shkol'nogo iniciativnogo byudzhetirovaniya* [Getting out of the enchanted circle of alienation: the experience of school initiative budgeting]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2021, No. 4 (1487), pp. 36-43. (In Russ.)

Voroncova E.P. *Innovacionnyj podhod k sozdaniyu modelej social'nogo upravleniya v sfere social'no-pedagogicheskoy raboty* [An innovative approach to the creation of models of social management in the field of socio-pedagogical work]: avtoref. dis. ... kand. sociol. Nauk; Ros. gos. in-t intellektual. sobstvennosti Rospatenta. Moscow, 2005, 20 p. (In Russ.)

Didakticheskoe modelirovanie innovacionnykh obrazovatel'nykh praktik: monografiya [Didactic modeling of innovative educational practices], I.M. Osmolovskaya, E.O. Ivanova, M.V. Klarin [et al.]. Moscow, In-t strategii razvitiya obrazovaniya RAO Publ., 2019, 226 p. (In Russ.)

Polyakov S.D. *Pedagogicheskaya innovatika: ot idei do praktiki* [Pedagogical innovation: from idea to practice]. Moscow, Pedagogicheskij poisk Publ., 2007, 176 p. (In Russ.)

Potashnik M.M. *Innovacionnye shkoly Rossii: stanovlenie i razvitie* [Innovative schools of Russia: formation and development]: opyt program.-celevogo upr.: posob. dlya ruk-lej obrazovat. uchrezhdenij. Moscow, Novaya shk. Publ., 1996, 317 p. (In Russ.)

Prigozhin A.I. *Novovvedeniya: stimuly i prepyatstviya: (Social. probl. innovatiki)* [Innovations: incentives and obstacles: (Social. probl. innovatiki)]. Moscow, Politizdat Publ., 1989, 270 s. (In Russ.)

Soshenko I.I. *Upravlenie social'nymi innovatsiyami v setevom vzaimodejstvii obrazovatel'nykh organizacij* [Management of social innovations in the network interaction of educational organizations]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk; Tomskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Tomsk, 2021, 25 p. (In Russ.)

Trushakova N.I. *Innovacionnyj podhod k upravleniyu razvitiem municipal'noj obrazovatel'noj sistemy* [Innovative approach to the management of the development of the municipal educational system]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk; Zabajk. gos. gumanitar.-ped. un-t im. N.G. Chernyshevskogo]. Chita, 2008, 23 p. (In Russ.)

Shkol'noe iniciativnoe byudzhetirovanie v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyah Rossijskoj Federacii [School initiative budgeting in educational organizations of the Russian Federation]: educational method. manual., V.V. Vagin, N.M. Filippova, M.V. Kurakolov, B.V. Kupriyanov. Moscow, Sam Poligrafist Publ., 2021, 51 p. (In Russ.)

SHustova I.YU. *Vospitanie v detsko-vzrosloj obshchnosti* [Education in the child-adult community]: monograph. Moscow, Ped. o-vo Rossii Publ., 2018, 172 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 24.09.2022; одобрена после рецензирования 16.10.2022; принята к публикации 23.10.2022.

The article was submitted 24.09.2022; approved after reviewing 16.10.2022; accepted for publication 23.10.2022.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях. Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:

e-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: *.doc, *.docx, *.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате *.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,
г. Город, Страна

Название (жирным шрифтом, строчные буквы)

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)
указывается после названия статьи курсивом*

Аннотация: 150–200 слов.

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

Ключевые слова: 7–10 слов, разделенных запятой.

Информация об авторе: Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

Дата поступления статьи: указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

Дата приема статьи к публикации: заполняется в редакции.

Для цитирования: Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 1. С. XX–XX (страницы будут указаны в редакции). DOI:

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

© Vladimir A. Smirnov, 2019.

Affiliation(s), Moscow, Russia

Name of the article

Information about financing (links to grants, etc.) is indicated after the title of the article in italics

Abstract: 150–200 word.

Keywords: 7–10 word, separated by a comma.

Information about the author:

E-mail:

Article received: August 08, 2019.

Published:

For citation: Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст статьи¹ Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи... [Анненков: 467].

Примечания (следуют после текста статьи)

¹ К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

² О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

³ Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy*, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК, СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES

Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

Просьба не путать примечания со списком литературы!

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

Архивные материалы:

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

Законодательные материалы:

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г.: (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307 (дата обращения: 28.10.2019).

Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

Список литературы

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов (**и.п.**) В.А.

Книга одного автора

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

Книга двух и трех авторов

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

Божилев И., Тотоманова А., Билярски И. Борилев синодик. София: Паблишинг компани, 2010. 386 с.

Книга четырех или более авторов

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

Книга, описанная под заглавием

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

Многотомное издание

Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит., 1928–1958.

Один том из многотомного издания

Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

Статьи из сборников

Панкратова Т.М. Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

Королева Е.М., Крюкова Т.Л. Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

Статьи из журналов

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

Диссертации и авторефераты диссертаций

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Иностранные источники

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

Материалы из сети Интернет

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках.

Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет). Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

References

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в references неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт <https://translit.ru> и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Затем копировать транслитерированный текст в готовящийся список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [] после соответствующих названий;

– заменить знак «//» на точку;

– заменить знак «/» на запятую;

– перевести на английский язык место издания (например, было М. – после редактирования: Moscow);

– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;

– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;

– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 s. – 235 p., вместо S. 45–47 – pp. 45–47;

– курсивом выделить название источника и название журнала;

– в конце транслитерированной библиографической ссылки необходимо добавить указание на оригинальный язык статьи (In Russ.)

Примеры транслитерации источников

Проскурина В.Ю. Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. М.: НЛЮ, 2006. 332 с

Proskurina V.Iu. *Mify imperii. Literatura i vlast' v epokhu Ekateriny II* [The myths of the empire. Literature and power in the era of Catherine II]. Moscow, NLO Publ., 2006, 332 p. (In Russ.)

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Прогресс, Универс, 1994. 2030 стб. (Репринт. изд. 1903–1909 гг.)

Dal' V.I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikoruskogo iazyka*: v 4 t. [Dictionary of the living Russian language: in 4 vols.], ed. by I.A. Boduena de Kurtene. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994, 2030 col. (In Russ.)

Морозов И.Л. «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник, 1935, № 4. С. 223–258.

Morozov I.L. "Gorestnaja profanacija" (*Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Pari-zhe*) ["Woeful profanation" (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

Непомнящий В.С. Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Nepomniashchii V.S. *Pushkin v svete ochevidnostei* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir*, 1998, № 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байбородова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 144 с.

Metodika vospitatel'noi raboty [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Ermkina and etc., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka*: dis. ... dokt. filol. nauk [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

Шеметова Т.Г. Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mif o Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov*: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Ranchin A.M. *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory "Moscow – Third Rome" and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo»*. *Filologiya* [Educational portal "Word"]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!
3. Кавычки в тексте – елочки « », если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “ ”.
4. При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее представляется только фамилия. Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.

5. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

6. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

7. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

8. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2022 – № 3

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 25.10.2022.

Дата выхода в свет . . . 2023.

Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 23,8.

Уч.-изд. 24,7 л.

Тираж 500 экз.

Заказ № 199.

Подписной индекс: **18988**

Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, Костромская обл., г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 31-13-22**,
Адрес электронной почты: **vestnik@ksu.edu.ru**
Сайт журнала: **<https://vestnik.ksu.edu.ru>**

Цена свободная

При перепечатке ссылка обязательна