

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА  
ПСИХОЛОГИЯ  
СОЦИОКИНЕТИКА

1

2023



**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 3**

**№ 1**

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 Прихода И.В., Живора Е.В.**  
Условная периодизация понятий и методов формирования готовности к профессиональной деятельности в современной педагогике
- 10 Груздев М.В., Ходырев А.М.**  
Методология изучения ценностей и смыслов педагогического образования: герменевтический подход
- 17 Симановский А.Э.**  
Доказательство истинности гипотетических средств и условий в педагогическом исследовании
- 25 Бессараб С.К., Воронцова А.В.**  
Ценностно-насыщенная образовательная среда как условие формирования информационной культуры личности
- 31 Половкова Т.В.**  
Технологическая готовность учителей: обзор зарубежных публикаций
- 39 Заводчикова Н.И., Быкова И.А., Плясунова У.В.**  
Цифровые средства управления процессом формирования методических умений
- 47 Чагина А.В.**  
Самоэффективность и эмпатия российских учителей

### ПСИХОЛОГИЯ

- 56 Длужневская Л.А., Длужневский И.Г.**  
«Эмоциональный приют» как стратегия интерсубъективного психоаналитического подхода к работе с последствиями психической травмы
- 62 Реева О.Ю.**  
Роль эмоционального отношения матерей в развитии самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста

### СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 70 Жданова Л.А., Иванова И.В., Бобошко И.Е.**  
Семейное воспитание как фактор нарушения психического здоровья подростков

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 79 Барабанова Е.И.**  
Личностно ориентированный подход как основа преподавания иностранных языков при обучении устной и письменной речи
- 85 Чикнаверова К.Г.**  
Обучение лексике в рамках курса юридического языка и перевода
- 93 Ван Дэндэн, Савельева Н.Х., Ли Сыюй**  
Методика обучения графико-символическому анализу в литературном и культурно-историческом контексте XX в. (на примере романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»)

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 100 Филатов Д.О.**  
Изучение взаимосвязи надежности и успешности учебно-профессиональной деятельности студентов колледжа
- 108 Аласв М.В., Титовский А.В., Кондратьев П.А., Егоров А.Б.**  
Адаптация студентов первого курса к условиям образовательной среды средствами физической культуры и спорта
- 114 Митюков Е.А.**  
Психолого-педагогическое сопровождение развития Я-концепции студента в образовательной среде военного учебного центра
- 122 Меньшикова А.Н.**  
Развитие профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе индивидуально-дифференцированного подхода в профессиональном дизайн-образовании

## CONTENTS

### PEDAGOGY

- 5 I.V. Prikhoda, E.V. Zhivora**  
Conditional periodisation of concepts and formation methods of readiness for professional activity in modern pedagogy
- 10 M.V. Gruzdev, A.M. Khodyrev**  
Methodology of studying values and meanings of teacher education: hermeneutical approach
- 17 An.Ed. Simanovskiy**  
Proof of the truth of hypothetical means and conditions in pedagogic research
- 25 S.K. Bessarab, A.V. Vorontsova**  
Value-rich educational environment as a condition for the formation of an information culture of a person
- 31 T.V. Polovkova**  
Technological readiness of teachers: a foreign literature review
- 39 N.I. Zavodchikova, I.A. Bikova, U.V. Plyasunova**  
Digital tools for managing the process of methodological skills formation
- 47 A.VI. Chagina**  
Self-efficacy and empathy of the Russians teachers

### PSYCHOLOGY

- 56 L.A. Dluzhnevskaya, I.G. Dluzhnevskiy**  
“Relational home” as a strategy for an intersubjective psychoanalytic approach to working with the consequences of psychic trauma
- 62 O.Y. Reevea**  
The role of maternal emotional attitude in the development of self-consistency in over-fives children

### SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- 70 L.Al. Zhdanova, I.V. Ivanova, I.Ev. Boboshko**  
Medical and social characteristics of risk factors of family history of adolescents

### TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 79 E.I. Barabanova**  
Personal-oriented approach as basis in learning oral and written speech while teaching foreign languages
- 85 K.G. Chiknaverova**  
Teaching vocabulary in the course of legalese and legal translation
- 93 Wang Dengdeng, N.K. Savelyeva, Li Siyui**  
Methods of teaching graphic-symbolic analysis in the literary and cultural-historical context of the 20<sup>th</sup> century (in terms of the novel “The Master and Margarita” by Mikhail Bulgakov)

### PROFESSIONAL EDUCATION

- 100 D.O. Filatov**  
Studying the relationship of reliability and success in the educational and professional activities of college students
- 108 M.VI. AlaeV, A.V. Titovskiy, P.A. Kondratiev, A.B. Egorov**  
Adaptation of first-year students to the conditions of the educational environment by means of physical culture and sports
- 114 E.A.Mityukov**  
Psychological and pedagogic support for the development of the self-concept of a student in the educational environment of a military training centre
- 122 Menshikova A.N.**  
Development of professional competencies of future designers based on an individually differentiated approach in professional design education

**132 Глазова Е.Ю., Шепелева Н.Ю.**

Современные методы и технологии преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях вуза

**140 Родионова И.В., Маяцкая Н.К.**

Формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов в поликультурной среде высшей школы

**СОЦИОКИНЕТИКА**

**147 Филипова А.Г., Бухтиярова И.Н., Скрыпникова Е.М.**

Социальная активность детей и общественные организации: ресурсы, ограничения и возможности участия

**156 ТРЕБОВАНИЯ**

**К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ**

**132 E.Yu. Glazova, N.Yu. Shepeleva**

Modern methods and technologies of teaching foreign languages in non-linguistic specialties at university

**140 I.V. Rodionova, N.K. Mayatskaya**

Formation of communicative competency of foreign students in a multicultural environment of higher education

**SOCIOKINETICS**

**147 A.G. Filipova, I.N. Bukhtiyarova, E.M. Skrypnikova**

Social activity of children and public organisations: resources, limitations and opportunities for participation

**156 REQUIREMENTS**

**TO REGISTRATION OF ARTICLES**

# ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 5–9. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 5–9.

ISSN 2 073-1426

Научная статья

УДК 37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-5-9>

## УСЛОВНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПОНЯТИЙ И МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

**Прихода Игорь Викторович**, доктор педагогических наук, доцент, профессор Луганского государственного университета имени Владимира Даля, Луганск, Россия, [ip-doctor@yandex.com](mailto:ip-doctor@yandex.com)

**Живора Елена Вячеславовна**, Луганский государственный университет имени Владимира Даля, Луганск, Россия, [zhywora@inbox.ru](mailto:zhywora@inbox.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена переосмыслению структуры готовности к профессиональной деятельности в современной педагогике. На основе представленных подходов к формированию готовности к профессиональной деятельности предпринята попытка их условной периодизации, подходы структурированы в соответствии с историческими этапами формирования понятия готовности к профессиональной деятельности. В рамках статьи выделены психологические структуры, формирующиеся в процессе обучения в вузе, которые являются предпосылками успешной адаптации к профессиональной деятельности и определяют специфику профессионального становления личности. В процессе обучения в условиях вуза формируются профессиональная направленность и профессионально значимые качества.

**Ключевые слова:** готовность к профессиональной деятельности, структура профессиональной деятельности, профессиональная подготовка, проблемы профессиональной готовности, самоорганизация познавательной деятельности, подготовка к деятельности, периодизация подходов.

**Для цитирования:** Прихода И.В., Живора Е.В. Историко-генетический анализ проблемы формирования готовности к профессиональной деятельности в современной педагогике // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 5–9. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-5-9>

Research Article

## CONDITIONAL PERIODISATION OF CONCEPTS AND FORMATION METHODS OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN MODERN PEDAGOGY

**Igor V. Prikhoda**, scientific supervisor, Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Professor Dahl Lugansk State University, Lugansk, Russia, [ip-doctor@yandex.com](mailto:ip-doctor@yandex.com)

**Elena V. Zhivora**, Dahl Lugansk State University, Lugansk, Russia, [zhywora@inbox.ru](mailto:zhywora@inbox.ru)

**Abstract.** The article is devoted to reviewing the structure of readiness for professional activity in modern pedagogy. The article presents the main approaches to the study of readiness for professional activity. Based on the presented approaches to the readiness for professional activity, it was attempted to realise their conditional periodisation, approaches were structured according to the historical development stages of the study of readiness for professional activity. The psychological structures that are being formed in the process of studying at the university are identified, which are prerequisites for successful adaptation to professional activity and determine the specifics of the professional formation of the individual. In the process of studying at a university, professional orientation and professionally significant qualities are being formed.

**Keywords:** readiness for professional activity, structure of professional activity, professional training, problems of professional readiness, self-organisation of cognitive activity, preparation for activity, periodisation of approaches.

**For citation:** Prikhoda I.V., Zhivora E.V. Historical and genetic analysis of the formation of readiness for professional activity in modern pedagogy. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 5–9. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-5-9>

Формирование готовности к профессиональной деятельности – это уже отчетливо сложившаяся категория в педагогике, требующая собственной систематизации. Данная статья служит развитию теоретической разработанности данной педагогической категории, представляя её условную периодизацию, охватывающую как психолого-педагогические основные понятия, так и разрабатываемые на их основе подходы и методы.

Работа о психологии личности Б.Г. Ананьева становится центральной к середине 50-х годов XX века. Определение интегративной сущности личности отмечалось им как заслуга С.Л. Рубинштейна. Впервые актуальность исследования проблемы готовности к деятельности была осознана к началу 60-х гг. XX века спортивными (Ф. Генев, А.Ц. Пуни, О.А. Черникова и др.) и военными психологами (М.И. Дьяченко, А.М. Столяренко и др.), а также учеными, занимавшимися изучением взаимодействия человека и комплексных технических систем. Вначале феномен готовности соотносился с деятельностью в нестандартных, тяжелых, экстремальных условиях. Это обстоятельство выразилось в том, что готовность к деятельности формулировалась через понятия «бдительность» [Нарсеян, Пушкин], «боеготовность», «работоспособность» [Левитов] и т. д. и рассматривалась только как кратковременное состояние. Однако исследование этого понятия представителями социальной и педагогической психологии (А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, и др.) привело к тому, что готовность начала рассматриваться как длительное состояние. Также было доказано, что готовность следует соотносить с такими устойчивыми личностными характеристиками, как направленность, способности, качества, компетентность, профессионализм.

В 50–60-е годы XX века в связи с необходимостью профессиональной подготовки специалистов к различным сферам деятельности в педагогических и психологических исследованиях начали заниматься изучением готовности к труду (В.С. Ильин, В.Ф. Райский, С.Л. Рубинштейн, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.). В последующие десятилетия XX века проблемы профессиональной готовности рассматривались в работах О.А. Абдулиной, К.М. Дурай-Новаковой, В.С. Ильина, В.А. Сластенина и других исследователей. Л.Ф. Афонченко [Афонченко] определяет профессиональную готовность как результативный показатель всего процесса профессионального обучения.

Исследования, посвященные проблеме готовности, объединяло понимание готовности как интегративного качества [Дьяченко; Кандыбович], представляющего собой совокупность взаимосвязанных компонентов, формирующихся и развивающихся в результате специальной подготовки, а также активного проявления личности в целенаправленной деятельности.

В последующих исследованиях психологов и педагогов понятие готовности рассматривается в специфическом контексте конкретного вида, формы или научной сферы деятельности, в частности как готовность к самообразованию, самостоятельной деятельности, творческой деятельности, к определенной профессиональной деятельности.

Готовность рассматривают как многокомпонентное понятие и выделяют составляющие его категории. Так, по мнению М.Н. Скаткина и Б.Ф. Райского, готовность к самообразованию определяется не только конкретными умениями, но и в значительной степени внутренним состоянием человека, которое позволяет успешно осуществлять самообразовательную деятельность. Такое состояние предполагает: наличие глубоких знаний; устойчивых мотивов к непрерывному образованию; развитых технических навыков самостоятельного овладения знаниями; навыка самостоятельной организации познавательной деятельности.

Анализ научной литературы по проблеме готовности к деятельности выявил разные варианты ее определения: «целенаправленное выражение личности» в совокупности ее отношений, мотивов, установок, волевых, индивидуальных и других качеств [Дьяченко]; как психическое состояние [Дружинин]; как целостное проявление свойств личности, включающее познавательный, эмоциональный и мотивационный компоненты [Левитов].

В научной работе Л.М. Попова и И.М. Пучковой «Теоретико-экспериментальное обоснование модели психологической готовности студентов к профессиональной деятельности» за основу теоретической модели психологической готовности к профессиональной деятельности взяты положения Б.Ф. Ломова [Ломов] о когнитивной, регулятивной и коммуникативной подсистемах в структуре психологии человека как целостной организации. Структура этой модели включает следующие блоки: профессиональная «Я-концепция»; мотивация; личностные свойства и качества; деятельностно-значимые свойства и качества. Причем составляющие блоков профессиональной «Я-концепции», мотивации и личностных свойств являются универсальными характеристиками относительно получаемой профессии, а «составляющие блока деятельностно-значимых свойств и качеств определяются содержанием будущей профессиональной деятельности и могут иметь разную выраженность у представителей различных направлений подготовки» [Попов, Пучкова].

Профессиональная готовность как состояние и как устойчивая характеристика личности неразрывно связана с деятельностью и формируется в ней, является её составной частью. В исследованиях К.М. Дурай-Новаковой [Дурай-Новакова] профессиональная готовность характеризуется уже как целостное явление. Первейшую роль играют такие составля-

ющие профессиональной готовности, как мотивация к выбранной профессии, соответствующая подготовка к деятельности, установка на профессиональную деятельность, соответствующие профессии внутренние потребности и свойства личности, удовлетворение деятельностью, способность мобилизовать умения на решение возникающей профессиональной задачи. Таким образом, формирование психологической готовности к деятельности в процессе профессиональной подготовки связано с образованием профессионально направленных отношений, мотивов, свойств личности. В.А. Слостенин, наряду с подготовленностью к профессиональной деятельности, добавляет такой компонент, как профессиональная пригодность, и рассматривает профессиональную готовность как совокупность качеств конкретной личности, которая обеспечивает ей успешность в реализации профессиональных функций. Данная точка зрения на компоненты профессиональной пригодности играет исключительно важную роль в профессиональной ориентации личности на этапе выбора ею своего будущего профессионального поприща. Многие исследователи понимают готовность как результат профессиональной подготовки, как систему взаимосвязанных свойств и характеристик личности, как установку на будущую профессиональную деятельность (К.К. Платонов, И.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.). С точки зрения теоретиков личностного подхода, готовность определяется личными качествами, обеспечивающими успешную деятельность, как единство личностно значимых профессиональных свойств, которые отличаются по их роли в регуляции как профессиональной, так и повседневной деятельности (В.С. Ильин, В.В. Сериков и др.).

Развитие готовности к самостоятельной деятельности советский и российский учёный в области теории и методики обучения физике А.В. Усова связывает с процессом формирования у студентов обобщенных умений, «при котором студенты проходят этапы от изначальной мотивационной основы действия до использования умения самостоятельно действовать для овладения новыми умениями» [Усова].

Анализ научно-педагогической литературы показал, что в современной науке понятие готовности к профессиональной деятельности исследуется на следующих уровнях:

1. Личностном, рассматривающем готовность как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленное характером будущей деятельности (В научный оборот понятие «готовность» в начале 50-х гг. XX века ввёл Б.Г. Ананьев, работа о психологии личности которого становится центральной к середине 50-х годов XX века, занимался проблемами восстановления работоспособности раненых во время Великой Отечественной войны; понятие психологи-

ческой готовности к систематическому обучению одним из первых начинает исследовать А.Н. Леонтьев; психолог, антрополог, философ, сексолог, один из основателей современной российской социологии И.С. Кон исследовал готовность личности к адаптации; советский философ А.Г. Спиркин рассматривает способность и готовность к диалогу и восприятию; О.С. Дейнека связывает готовность с приоритетными качествами личности, обеспечивающими специфическую готовность; в 70-х гг. XX века проблема готовности исследуется в связи с изучением педагогической деятельности, о необходимости ее специальной разработки указывается в трудах К.М. Дурай-Новиковой, Г.С. Костюка, Н.В. Кузьминой, А.Г. Мороза, В.А. Слостенина, А.М. Щербакова и др.).

2. Функциональном, представляющем рассматриваемое понятие как временную готовность и работоспособность, предстартовую активизацию психических функций, умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности. Так, Е.П. Ильин в своей работе «Психофизиология состояний человека» определяет готовность как свойство личности проявлять определенные состояния и поведенческие реакции на определенные стимулы. Н.Д. Левитов даёт такое определение: «Готовность может быть рассмотрена как пригодность или непригодность человека к исполнению данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей» [Левитов]. Л.С. Нерсесян и В.Н. Пушкин предложили следующую структуру в виде компонентов готовности к профессиональной деятельности: первый – психическая направленность личности, второй – интегральный психофизиологический компонент, и третий компонент реализуется в виде структуры действий [Левитов];

3. Личностно-деятельностном, определяющем готовность как целостное проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять свои функции. А.А. Деркач выводит понятие готовности как целостное проявление свойств личности, выделяя три компонента: познавательный, эмоциональный, мотивационный. По его мнению, развитие готовности означает организацию системы из накопленной общественной информации, отношений, поведений и тому подобной информации, которая, активизируясь, может снабдить индивида возможностью эффективно выполнять свои функции [Деркач]. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович в своих исследованиях характеризуют готовность как психологический настрой личности на исполнение деятельности в совокупности ее отношений, мотивов, установок, волевых, индивидуальных и других качеств.

В зависимости от области науки, в рамках которой осуществляется исследование, и в соответствии с выбранным научно-методологическим подходом учёные



выделяют различные грани профессиональной готовности. Традиционно в науке (преимущественно в психологии) выделяются три основных подхода к профессиональной готовности: функциональный, личностный и деятельностно-личностный. Наряду с тремя классическими подходами стали применяться инновационные подходы: системный, акмеологический, аксиологический, синергетический. Особо выделен акмеологический подход как наиболее перспективный, открытый к внешним вызовам современного общества, так как он предусматривает полноту и слияние в рамках целостной системы как исследовательских, так и деятельностных моделей, алгоритмов и технологий.

Многообразие существующих научно-методологических подходов не позволяло обеспечить целостное видение феномена профессиональной готовности. На основе изученных подходов к формированию готовности к профессиональной деятельности можно предпринять попытку их условной периодизации и структурировать подходы в соответствии с историческими этапами формирования понятия готовности к профессиональной деятельности: а) личностный подход (1950-е гг.), в рамках которого развивались традиции научной школы Бехтерева – Мяснищева – Ананьева, исследовавшей готовность как психическое состояние личности, предстартовую активизацию человека в сфере формирования готовности военных и спортсменов (представители личностного подхода: А.С. Макаренко, А.Ц. Пуни, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Р.И. Пенькова, В.А. Сластенин, В.С. Ильин, В.В. Сериков, Е.А. Крюкова и другие); б) функциональный (деятельностный) (1960-е гг.) – готовность как психическое состояние индивида, обеспечивающее его работоспособность (представители функционального подхода: В.А. Алаторцев, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин, Д.Н. Узнадзе, В.Н. Мяснищев, Н.Д. Левитов, Е.П. Ильин и другие); в) системный подход (1970-е гг.) – готовность как системное образование компонентов личности (представители системного подхода: П.Г. Белкин, Е.Н. Емельянов, М.А. Иванов, Е.А. Климов, А.П. Соликов, В.Р. Усов, Л.И. Анцыферова Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, В.А. Ганзен, Н.И. Непомнящая, И.В. Арндачук и другие); г) субъектно-деятельностный подход (1970-е гг.) – готовность как форма существования активности, которая выступает как атрибут личности (представители субъектно-деятельностного подхода: К.А. Альбуханова, А.В. Брушлинский, Л.И. Анцыферова, Е.А. Сергиенко, В.В. Знако и другие); д) полисубъектный (диалогический) подход (1970-е гг.) – готовность как способность человека к осуществлению субъект-субъектной коммуникации в профессиональной среде (представители полисубъектного подхода: И.В. Вачков, А.Б. Орлов, В.И. Па-

нов, В.А. Петровский, Л.В. Полежаева, Е.А. Сергиенко, И.А. Серегина и другие); е) личностно-деятельностный (середина 1980-х гг.) – готовность как целостное проявление всех индивидуальных и личностных свойств в профессиональной среде (представители личностно-деятельностного подхода: А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, А.А. Исаев, Л.А. Кандыбович и другие); ж) синергетический (1990-е гг.) – готовность как нелинейная система компонентов, стремящихся к саморазвитию (представители синергетического подхода: В.И. Аршинов, В.Г. Виненко, В.И. Загвязинский, В.А. Игнатова, В.А. Федоров и другие); з) аксиологический (2000-е гг.) – готовность как результат творческого процесса развития социально-культурных ценностей личности (представители аксиологического подхода: Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Б.И. Додонов, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, В.М. Розин, М.Н. Фишер, П.Г. Щедровицкий и другие); и) акмеологический (2000-е гг.) – готовность как компонент целостного профессионального развития личности в процессе достижения высших результатов человека и цивилизации (представители акмеологического подхода: Н.В. Кузьмина, А.М. Зимичев, В.П. Бранский, С.Д. Пожарский, О.С. Анисимов, А.А. Деркач, В.П. Ситников, А.А. Реан, В.Н. Максимова, Е.И. Степанова, Ю.А. Гагин); к) компетентностный (2010-е гг.) – готовность как набор компетенций, проявляющихся в способности и готовности к деятельности в условиях реальной специфической ситуации (представители компетентностного подхода В.И. Байденко, Л.Л. Босова, В.Н. Введенский, Ю.А. Володина, И.Г. Галямин, Э. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Э. Сыманюк, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и другие).

Далее следует обозначить, что комплекс подходов, который был сформирован на протяжении не одного десятилетия, позволил ряду ученых разработать модели формирования готовности к профессиональной деятельности / выделить педагогические условия данного процесса / обозначить ряд технологий, способствующих формированию готовности к профессиональной деятельности. Рассмотрим наиболее актуальные для нашего исследования работы.

На основании проведенного анализа справочной, научной и методической литературы следует обозначить историко-генетический процесс формирования понимания готовности к профессиональной деятельности. В рамках данной статьи условно выделим три этапа данного процесса:

1. Вторая половина XX века – в данный период происходит формирование психолого-педагогических основ профессиональной готовности студентов разных направлений подготовки и специальностей.

2. Конец XX – начало XXI века – период формирования и выделения основных подходов при рассмотрении сущности понятия профессиональная

готовность и дальнейшее совершенствование его психологических и педагогических основ.

3. Начало XXI века по настоящий момент – период становления психолого-педагогических условий процесса формирования готовности к осуществлению профессиональной деятельности, разработка моделей профессиональной деятельности, выделение и обоснование технологий формирования рассматриваемого качества личности.

В рамках статьи было представлено собственное понимание готовности к профессиональной деятельности: готовность к профессиональной деятельности понимается как система, которая характеризуется нелинейностью взаимосвязи ее компонентов, под компонентами готовности к профессиональной деятельности понимаются индивидуально-личностные характеристики, обеспечивающие приспособление к профессиональной среде.

### Список литературы

Афонченко Л.Ф. Формирование готовности у студентов вуза искусств и культуры к профессиональной педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002. 24 с.

Деркач А.А., Гагарин А.В., Степнова Л.А. Акмеология: наука, практика, образование // Акмеология. 2014. № 3–4. С. 22–27.

Дружинин В.Н. Психология общих способностей: учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры. 3-е изд. Москва: Юрайт, 2019. 349 с. URL: <https://urait.ru/bcode/427496> (дата обращения: 03.04.2022).

Дурай-Новикова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1983. 356 с.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов // БГУ. 1981. 383 с.

Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Москва: Просвещение, 1964. 342 с.

Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. 1979. № 8. С. 34–47.

Нерсесян Л.С., Пушкин В.Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // Вопросы психологии. 1969. № 5. С. 24–31.

Попов Л.М., Пучкова И.М. Теоретико-экспериментальное обоснование модели психологической готовности студентов к профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. 2015. № 1 (43). С. 53–58.

Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики // Просвещение. 1988. 112 с.

### References

Afonchenko L.F. *Formirovanie gotovnosti u studentov vuza iskusstv i kul'tury k professional'noj pedagogicheskoy*

*deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of readiness of students of the University of Arts and Culture for professional pedagogical activity: dis. ... candidate of Pedagogical Sciences]. Voronezh, 2002, 24 p. (In Russ.)

Derkach A.A., Gagarine A.V., Stepnova L.A. *Akmeologija: nauka, praktika, obrazovanie* [Akmeology: science, pratique, education]. *Akmeologija* [Akmeology], 2014, vol. 3-4, pp. 22-27. (In Russ.)

Druzhinin V.N. *Psihologija obshhih sposobnostej: uchebnoe posobie dlja bakalavriata, specialiteta i magistratury* [Psychology of general abilities: a textbook for bachelor's degree, specialty and master's degree]. Moscow, Yurayt Publ., 2019, 349 p. URL: <https://urait.ru/bcode/427496> (access date: 04.03.2022). (In Russ.)

Durai-Novikova K.M. *Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti: diss. dlja poluchenija nauchn. stepeni d-ra ped. nauk* [Formation of professional readiness of students for pedagogical activity: dis. ... doctor of Pedagogical Sciences]. Moscow, 1983, 356 p. (In Russ.)

Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psihologija vysshej shkoly: ucheb. posobie dlja vuzov* [Psychology of higher education: textbook for universities]. *BGU* [BSU], 1981, 383 p. (In Russ.)

Levitov N.D. *O psichicheskikh sostojanijah cheloveka* [On mental states of a person]. Moscow, Enlightenment Publ., 1964, 342 p. (In Russ.)

Lomov B.F. *Kategorii obshhenija i deyatel'nosti v psihologii* [Categories of communication and activity in psychology]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 1979, vol. 8, pp. 34-47. (In Russ.)

Nersesyan L.S., Pushkin V.N. *Psihologicheskaja struktura gotovnosti operatora k jekstremal'nym dejstvijam* [Psychological structure of the operator's readiness for extreme actions]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1969, vol. 5, pp. 24-31. (In Russ.)

Popov L.M., Puchkova I.M. *Teoretiko-jeksperimental'noe obosnovanie modeli psihologicheskoy gotovnosti studentov k professional'noj deyatel'nosti* [Theoretical and experimental substantiation of the model of psychological readiness of students for professional activity]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development], 2015, vol. 1 (43), pp. 53-58 (In Russ.)

Usova A.V., Bobrov A.A. *Formirovanie uchebnyh umenij i navykov uchashhihsja na urokah fiziki* [Formation of educational skills and abilities of students in physics lessons]. *Prosveshhenie* [Enlightenment], 1988, 112 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 27.11.2022; одобрена после рецензирования 06.01.2023; принята к публикации 15.01.2023.*

*The article was submitted 27.11.2022; approved after reviewing 06.01.2023; accepted for publication 15.01.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 10–16. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 10–16.

ISSN 2 073-1426

Научная статья

УДК 37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-10-16>

## МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ И СМЫСЛОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

**Груздев Михаил Вадимович**, доктор педагогических наук, ректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, [rector@yspu.org](mailto:rector@yspu.org), <https://orcid.org/0000-0002-2013-1919>

**Ходырев Александр Михайлович**, кандидат педагогических наук, первый проректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, [akhodyrev@yspu.org](mailto:akhodyrev@yspu.org), <https://orcid.org/0000-0001-9871-9440>

**Аннотация.** Дополняющим аксиологию в исследовании ценностно-смысловых аспектов педагогического образования может выступать герменевтический подход – традиционный для философии и филологии, но довольно новый для педагогической науки. Педагогическая герменевтика является развивающимся направлением изучения гуманитарной культуры, строящимся на постижении объектов педагогической действительности, представляемых в виде текста и изучаемых с помощью текста с учётом социального и индивидуального опыта. Текст при этом трактуется как буквально, так и широко, в переносном значении – в этом качестве может выступать любая знаковая система, включая педагогические процессы, системы, феномены, отношения и прочие объекты, доступные потенциальному осмыслению и интерпретации исследователем. В данной статье дано обоснование использования герменевтического подхода в качестве методологии изучения ценностей педагогического образования. Автором выделяется совокупность принципов педагогической герменевтики: герменевтический круг, предпонимание информации, диалогичность понимания, контекстуальность текста, принцип превосходящего понимания. Выявляются и характеризуются конкретизирующие их герменевтические методы изучения ценностей педагогического образования, восходящие к философскому или филологическому знанию (терминологический анализ, интеллектуальный диалог с автором текста, диахронический анализ текста, метафоризация и демегафоризация). Представлен механизм герменевтической методологии, его движущие силы, терминологический аппарат и основные положения герменевтического подхода применительно к изучению педагогического образования.

**Ключевые слова:** педагогическая герменевтика, герменевтический анализ, понимание, ценности педагогического образования.

**Для цитирования:** Груздев М.В., Ходырев А.М. Методология изучения ценностей и смыслов педагогического образования: герменевтический подход // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 10–16. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-10-16>

Research Article

## METHODOLOGY OF STUDYING VALUES AND MEANINGS OF TEACHER EDUCATION: HERMENEUTICAL APPROACH

**Mikhail V. Gruzdev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Rector, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, [rector@yspu.org](mailto:rector@yspu.org), <https://orcid.org/0000-0002-2013-1919>

**Alexander M. Khodyrev**, Candidate of Pedagogic Sciences, first vice-rector, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, [akhodyrev@yspu.org](mailto:akhodyrev@yspu.org), <https://orcid.org/0000-0001-9871-9440>

**Abstract.** The hermeneutical approach as a traditional one for philosophy and philology, but quite new for educational science, can complement axiological approach in studying value-semantic aspects of teacher education. Pedagogic hermeneutics is a developing direction of humanitarian culture studies, based on comprehension of pedagogic reality's objects, presented in form of a text and studied with help of a text, taking into account social and individual experience. At the same time, the text is interpreted in hermeneutics both literally and broadly, in the second case as a text can be taken any sign system, including pedagogic processes, systems, phenomena, relationships and other objects accessible to potential comprehension and interpretation by a researcher. This article provides justification for use of the hermeneutical approach as a methodology for

studying values of teacher education. The author highlights a set of principles of pedagogic hermeneutics – the hermeneutic circle, information pre-understanding, dialogue understanding, text contextuality, superior understanding. Hermeneutical methods of studying the teacher education values which go back to philosophical or philological knowledge (terminological analysis, intellectual dialogue with the text's author, diachronic analysis of the text, metaphorisation and demetaphorisation) concretise those principles. A mechanism of hermeneutical methodology, its driving forces, term base and main provisions of the hermeneutical approach in relation to studying teacher education are presented.

**Keywords:** pedagogic hermeneutics, hermeneutical analysis, understanding, values of teacher education.

**For citation:** Gruzdev M.V., Khodyrev A.M. Methodology of studying values and meanings of teacher education: hermeneutical approach. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 10–16. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-10-16>

**Введение.** Традиционно изучение ценностных аспектов образования происходит с применением аксиологического подхода, что оправдано самой его сущностью. Однако, как известно, этот подход представляет собой не столько совокупность конкретных методов, сколько методологическую ориентацию на выявление и оценку ценностей в определённой сфере. В его предмет не входит смысловое наполнение ценностей и ценностных ориентаций, что существенно ограничивает методологию изучения такого объекта, как педагогическое образование. Поэтому, несмотря на их внутренние противоречия, в качестве дополняющего аксиологический подход выступает герменевтический. При непримиримой разнице целей изучения («ценности и их оценивание» против «смыслы и их познание») они оба могут быть направлены на исследование ценностных вопросов функционирования педагогического образования. Именно герменевтический подход даёт возможность изучения смыслового содержания конкретных ценностей, предваряя тем самым их оценку глубоким внутренним постижением.

Герменевтика как метод понимания и интерпретации восходит своими корнями ещё к античной философии, а её активное практическое применение пришлось на период Средневековья, когда её возможности использовались для анализа и комментирования библейских текстов и когда произошло становление религиозной герменевтики. Философский статус она приобрела в XX веке с расширением её предмета до коммуникации. Тогда же наравне с философской выделилась и общая герменевтика как направление гуманитарных и социальных наук, поэтому сегодня её идеи находят активное применение в филологии, социологии, политологии, психологии, культурологии и педагогике. В частности, педагогической науке герменевтика предоставляет дидактический и методологический инструментарий.

**Методы исследования.** Основу герменевтики составляет язык как система знаков для выражения в ходе взаимодействия людей их мыслей, чувств, взглядов и пр. Язык при этом представляет собой средство передачи смыслов сказанного/написанного и выражения ценного в этих текстах. Сам текст – это

содержание понимания и интерпретации, который может быть представлен различными видами литературы и не только. Текст может выступать как вербальная и невербальная знаковая система, и во втором случае сюда относятся произведения живописи, фотография, скульптура, графика и др. Более того, советские философы и культурологи [Бахтин 1995; Лотман 2001; Мамардашвили 1997] в виде потенциально интерпретируемых текстов рассматривали всю жизнедеятельность человека, его сознание, окружение, так как сведения о любых объектах зашифрованы в них же в виде текстов. Поэтому, исходя из идей согласованности языка и сознания (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.М. Бахтин и др.), текст может служить средством постижения и интерпретации педагогического образования. Здесь в качестве таких текстов выступают любые процессы, системы, объекты, деятельность, отношения, педагогическое пространство в целом.

Проблемами герменевтики в педагогике занимались известные отечественные исследователи (см.: [Гершунский 1998; Демакова 2008; Загвязинский 2001; Закирова 2001; Сулима 1999]). Надо заметить, что чаще к герменевтическому подходу педагоги обращаются в дидактических целях, используя его как методическую основу формирования ценностей и ценностных ориентаций учащихся. Приобретая некое содержание, обучающийся включается педагогом в деятельность по постижению смыслов этого содержания и в создание новых, значимых для себя смыслов. Присваивая ценности, учащиеся творят тем самым своё, индивидуальное содержание культуры (оно наполнено их личными смыслами, интерпретирующими или конкретизирующими общие ценности). Это возможно только через диалоговый характер взаимодействия педагога и учащегося и глубокое раскрытие смыслов темы.

Герменевтика обладает большим потенциалом понимания педагогических объектов, и представляется логичным, что герменевтический подход может использоваться также для исследования ценностного содержания педагогического образования, то есть с методологическими целями. Здесь всё внутреннее наполнение педагогического образования обуслов-

лено индивидуальностью его субъектов, включая сознание, мировоззрение, воспитание, культуру и т. д., вследствие чего педагоги и студенты являются передатчиками и авторами смыслов и ценностей, распространяемых в ходе истории в масштабах страны.

**Результаты и обсуждение.** Изучение ценностей возможно при понимании педагогической теории и практики как неких текстов. Это может быть обычный письменный текст – научные труды педагогов современности и прошлого, документация, регламентирующая работу вузов, статистика, аналитика и пр. подобная литература. Это могут быть и устные виды текстов – диалоги на занятиях, доклады, обсуждения. Как говорилось выше, такими текстами могут представлять и невербальные объекты (картины и фотографии по проблемам подготовки педагогов), и современные смешанные тексты (телевизионные интервью, новости, фильмы, социальная реклама, песни – всё то, что затрагивает вопросы педагогического образования и профессии учителя). Дополнением таким реальным текстам служат потенциальные, когда текстом выступают педагогические и социальные объекты (требования к педагогу вуза и школы, общественные представления о педагоге и его подготовке, символы педагогической деятельности, педагогическая культура, педагогические ситуации и др.). Отсюда следует, что герменевтический подход строится на изучении широкого ряда таких реальных и потенциальных текстов.

При изучении ценностного содержания педагогического образования герменевтический подход требует использования следующих **принципов**:

1. *Принцип герменевтического круга*, или цикличности понимания, выдвинутый Ф. Шлейермахером, согласно которому для понимания общего важно понимать его частное, что, в свою очередь, невозможно без знания общего смысла [Шлейермахер 2004]. Фактически это принцип диалектики, перехода состояний, целостности частного и целого, познания и понимания. Разрабатывая содержание учебной программы в педагогическом вузе, педагогу требуется понимать требования к результатам её освоения, а для этого – иметь представление о содержании разрабатываемой дисциплины, чтобы видеть его связи с компетенциями. Цикличность обуславливает пребывание исследователя педагогического объекта в герменевтическом круге: он ищет смыслы, постоянно используя переходы от общего – к частному, от факта – к интерпретации, от понятия – к образу, от смыслопонимания – к смыслотворчеству.

2. *Принцип «предпонимания» информации*, или существования предположения об объекте, ориентированного на его глубокое понимание (Х.-Г. Гадамер). Принцип предполагает, что исследователь уже владеет некой информацией с самого начала изучения,

«предпонимает» объект, что усиливает фактор его субъектности. Именно от предпонимания через глубокую разностороннюю рефлексию над ценностью осуществляется переход к её пониманию, который Г. Гадамер представлял через герменевтический круг [Гадамер 1988]. При изучении ценностей педагогического образования следует опираться на предпонимание их сущности и структуры. Герменевтический круг запускается, когда это предпонимание переносится на понимание последующей информации, но не как установка, а как примерный ориентир, поэтому первичные представления о сущности и структуре ценностей педагогического образования подвергаются корректировке по мере углубления их понимания. Это способствует отсеиванию ложного и определению истинных смыслов ценностей.

3. *Принцип диалогичности понимания*, который выходит за рамки диалога, где за пониманием смысла информации следует суждение о ней для уточнения дальнейшего смысла [Гадамер 1988]. Для гуманитарных наук он был конкретизирован М.М. Бахтиным: информация (текст) предстаёт здесь как диалог между его создателем (автором) и интерпретатором (исследователем). Принцип строится на взаимодействии исследователя с создателем текста и на его двустороннем характере в силу наличия двух взаимосвязанных действий: кодирования смыслов в тексте и их расшифровки, которая и знаменует понимание. Любой механизм расшифровки будет состоять из декодирования воспринимаемых языковых знаков, а затем – познания внутреннего смысла приобретённой информации. При изучении ценностей педагогического образования поэтому требуется проработать большое количество и многообразие текстов для расшифровки языковых маркеров ценностей, анализа их глубинного смысла, понимания истинного значения.

4. *Принцип контекстуальности текста*, указывающий на зависимость текста от контекста, также проявляется через принцип герменевтического круга: постижение смысла какой-либо информации требует понимания контекста её использования (буквального, социального, культурологического, образовательного и др.). Частное раскрывается через общее. Аксиологическая специфика педагогического образования, идей, норм, традиций, знаний, лежащих в его основе, должны изучаться через призму общего, например исторического. Это обеспечит полноту и адекватность понимания при интерпретации фактов, которые воспринимались бы иначе без такого широкого подхода. Так, большинство молодых педагогов приходят в профессию, пройдя обучение по программам четырёхлетнего бакалавриата. Это обстоятельство воспринимается нейтрально (факт/предпонимание), если не рассматривать исторический опыт подготовки педагогов в России (исторический контекст гер-

меневтического круга). При сопоставлении современных учебных планов с советским специалитетом отчётливо заметна утрата фундаментальности педагогического образования в настоящее время. Знание организации традиций высшего образования за рубежом (культурологический контекст) также помогает интерпретации фундаментальности как ценности подготовки педагогических кадров. Таким образом, контекст принципиален для интерпретации фактов и понимания смысла.

5. Принцип «лучшего понимания» строится на предпосылке, что интерпретатору требуется понимать текст лучше его создателя. Человек часто творит объект на бессознательном уровне, однако у интерпретатора нет доступа к бессознательному автора, поэтому он постигает продукт творчества рационально. Использование бессознательного может обуславливаться новизной, что хорошо проявляется на примере заимствованной терминологии. В таком случае логика понятий неочевидна, и они требуют декодирования и наполнения смыслом («ядерная программа» (сopn pogram), «ядерные дисциплины» интуитивно понимаются носителями английского языка, но в русском языке не приводят к однозначному пониманию, что это блок обязательных предметов, а не дисциплины из сферы ядерной физики). Большое число примеров преодоления авторского бессознательного можно встретить в исторических текстах. Так, одна из глав «Великой дидактики» называется «Метод наук в частности», что наталкивает на мысль о её методологическом содержании, но её раздел «Как делать близкими для юноши предметы изучения» даёт предпонимание уже о методическом содержании. Раздел содержит в себе правила, смысл которых позволяет понять, что Коменский именовал так дидактические принципы и раздел посвящён дидактике. Эти нестыковки с точки зрения современной педагогики незаметны для научного языка XVI–XVIII вв., когда авторы облекали идеи в языковую форму (зашифровывали смыслы), исходя из языка, во многом интуитивно и бессознательно. Для современного исследователя, однако, подобные тексты сопряжены с барьерами понимания, что требует от исследователя широких знаний для преодоления бессознательного в тексте, чтобы понимать текст полнее и точнее, чем авторами.

Реализация указанных принципов возможна посредством использования *герменевтических методов*, включая такие общеизвестные, как интерпретация, объяснение, описание и пр. При изучении ценностей педагогического образования наиболее полезны следующие.

*Терминологический анализ*, востребованный в любом исследовании, призван уточнить сущность педагогических феноменов и явлений через выявление

специфики обозначающей их терминологии. Важность терминологического анализа усиливается тем, что часто понятия трактуются неоднозначно разными авторами, в разных странах, в разные исторические периоды, что создаёт предпосылки для различия предпонимания и отличия заложенных в одном понятии смыслов. Терминологический анализ поэтому содействует не только поиску оптимального определения, но и выделению характеристик ценностей, оттенков их смыслов в каждой интерпретации, расширяя представление о самих ценностях. Доказанная анализом неудовлетворённость имеющимися трактовками может приводить к предложению новых дефиниций.

К числу герменевтических методов относится также *контент-анализ*, представляющий количественные характеристики смыслов ценностей как качественных понятий. Он находит своё применение в работе с педагогическими текстами для выявления частотности отдельных элементов, в сборе данных о ценностных ориентациях различных субъектов современного педагогического образования, в уточнении отношения к педагогической профессии, в количественных описаниях образа педагога через картину его ценностей.

Из филологических дисциплин заимствован метод *интеллектуального диалога с текстом*, призванный прояснению смыслов отдельных элементов любых текстов. Метод строится на построении мысленной беседы исследователя с автором текста, в ходе которого задаются вопросы, предлагаются «ответы собеседника», обоснование или отрицание ответов с помощью текста, интерпретируются смыслы, находятся аспекты согласия с автором. В результате исследователь глубже постигает содержание текста, смысл его элементов, намерения автора. Метод интеллектуального диалога можно использовать и в отношении ценностного содержания педагогического образования, например в исторических текстах. Так, в отдельных трудах («Правила для народных училищ», «Устав училищ» и др.) Ф.И. Янкович неоднократно упоминает прилежание, однако в разных значениях – как качество учителя и ученика, как результат полученного образования, элемент контроля за образовательной деятельностью, даже как фактор неравенства среди детей и т. д. Слово «ценность» или указания на важность прилежания при этом отсутствуют, поэтому без углубления в смысловое наполнение понятия и его использования автором оно выступает как одно из прочих и не имеет аксиологического значения. В ходе построения мысленного диалога автору задаются вопросы об общем в понимании им прилежания и роли данной характеристики. Своеобразный ответ Янкович даёт в одной из своих социальных работ: «В государстве нет ничего полезнее и нужнее трудолюбия и прилежания поддан-

ных...» [О должностях 1783: 27], и эта фраза уже непосредственно утверждает социальную ценность прилежания, позволяя перенести её тогда и на сферу образования, где педагог проявляет прилежание, обучаясь профессии и осуществляя свою профессиональную деятельность. Таким образом, прилежание можно трактовать как ценность подготовки педагогов в конце XVIII в. Эффект диалога заключается в рефлексии, сопровождающей вопросы к автору и поиск ответов.

Филологическое происхождение имеет и метод *диахронического анализа текста*, изучающий изменения смыслов. Понятия, явления, феномены, выражающие аксиологические аспекты труда учителя и подготовки педагогов, менялись вслед за развитием культуры в обществе, и знание этих изменений, особенностей их смыслов в разные исторические периоды важно для понимания ценностей педагогического образования и их структуры. Например, в царской России ценность «грамотность» употреблялась в отношении грамоты, элементарного образования («Говорят также некоторые любители просвещения, что нужно распространять грамотность, заводить школы, учить арифметике» [Салтыков-Щедрин 1894: 212]), в после революции её выражением стали «всеобщая» и «ликбез», то есть уже политика ликвидации неграмотности населения, а в настоящее время ценность актуальна применительно к функциональности и устойчивости результатов образования (математическая, компьютерная, языковая грамотность и т. д.). Так диахронический анализ может выявить не просто изменение смыслов одной ценности, но также деактуализацию изначального смысла через разрешение соответствующей проблемы, а также стабильную актуальность понятия «грамотность» в отношении подготовки педагогических кадров.

Необычным для педагогики, однако полезным в герменевтическом подходе является метод *деметафоризации*. Открытый филологией, он был осмыслен западными и отечественными философами на предмет потенциала отражения смыслов (П. Рикер, М. Блэк, Л. Витгенштейн, Ю.М. Лотман и др.) и постепенно осваивается педагогической наукой. Методологические и дидактические возможности метафоры в работе с текстом в рамках педагогической герменевтики активно изучаются А.Ф. Закировой и её научной школой [Закирова 2001; Закирова 2012]. В образовании метафоры представляют инструмент осмысления образовательных систем, процессов, отношений и деятельности. Отличаясь образностью языковой подачи, они привлекают внимание и облегчают кодирование/декодирование смыслов. Интересный пример шифрования смыслов в метафорах содержит опрос школьных учителей, получивших задание образно и словесно передать сущ-

ность педагогической профессии [Кабаченко 2009]. Основная масса подобрала ассоциации из профессий творческого и созидательного характера (от артиста до строителя) или руководящего плана (командир, режиссер, дирижер), но кто-то ушёл от мира профессий совсем, сосредоточив внимание на метафорах инструментального рода. При этом акцентировались уже не сходства условий деятельности (управление объектами, качественные изменения этих объектов по результату, свобода выбора методов), а ценностные свойства педагога. Инструментальные метафоры типа «вечный двигатель», «компьютер», «энциклопедия», «батарея», «динамо-машина» и пр. указывают на такие качества хорошего учителя, как эрудированность (предметная компетентность), внутренняя энергия, активность. Антонимичные метафоры (дрессировщик, раб, клоун) содержат негативные смыслы, относящиеся к сложностям и рискам осуществления педагогической профессии, и выявили долю учителей с пессимистичными представлениями о данной сфере деятельности [Кабаченко 2009: 85].

Метафора, таким образом, является средством структуризации педагогических смыслов, а деме-тафоризация – средством обнаружения и интерпретации смыслов. Очень многие понятия в педагогике являются устоявшимися метафорами, настолько прочно вошедшими в оборот, что яркость и образность их форм быстро теряется, что влечёт трансформацию смыслов. Так, распространённым понятием в сфере образования, в том числе педагогического, стало «приобретение» (приобретение студентами знаний, навыков, опыта). Оно имеет метафоричное происхождение, а его источником служит экономика – далёкая от педагогики сфера, где приобретаются товары и услуги. Отсюда понимание приобретения знаний как товара и переход к смежной экономической метафоре – «владение». Метафора «приобретение образовательных услуг» наиболее образно передаёт товарно-денежные отношения, смысл которых перешёл из экономики в образование. Её содержание включает приобретение студентами знаний на денежной основе и перевод этих знаний в их частную собственность. С.Д. Крашен одним из первых обратил внимание на принципиальную смысловую разницу между приобретением и обучением: обучение – сознательный процесс, возможный только на основе когнитивной активности обучающегося, а приобретение более пассивно и сознательно, строясь на затратах другого рода [Krashen, 1978]. Бесплатное приобретение сводится к получению, а этот процесс и вовсе отличается минимальной активностью получающего субъекта. Такой сущностный смысл «приобретения» сказывается на всей философии и организации образовательных процессов. Стратегия «приобретение» трансформирует студен-

та в потребителя – приобретателя знаний (навыков, опыта и т. д.), а преподавателя – в поставщика подобный образовательных услуг, содержание образования становится товаром, за который учреждение конкурирует с другими вузами, а результат образования переходит в индивидуальную собственность студента. Антагонистичной ей признаётся стратегия «участие», также выраженная метафорой (участие в деятельности). Она акцентирует самостоятельную активность, учебную деятельность студента, его включение в педагогический процесс как условие достижения образовательного результата. Именно при таком подходе студент является полноценным субъектом своего образования, а педагог – методистом, тьютором и организатором педагогических процессов. Сопоставление понятий, их демегафоризация и анализ смыслов соответствующих стратегий обучения указывает на дефициты ценности «приобретение», с одной стороны, и на феномен сосуществования в отечественном образовании двух противоположных подходов (пассивное приобретение уживается с усвоением универсальных учебных действий в активной деятельности).

Как отмечалось, метафоры весьма распространены в педагогике и так прочно включены в её терминологический аппарат, что, на первый взгляд, не вызывают отсылки к переносу значений и образности. В списке ценностей педагогического образования такими метафорами выступают «просвещение», «воспитание», «педагогическое мастерство», «психолого-педагогический комфорт», «педагогическая среда» и др. Демегафоризация подобных понятий содействует постижению заложенных в них смыслов и соотношению с областью педагогической деятельности. Более того, педагогические метафоры – это живые конструкты, поскольку с развитием образовательной практики постоянно возникают новые метафоры и поскольку, будучи включёнными в профессиональную терминологию педагога, выступают активным средством понимания им сферы своей деятельности.

Проведённое обоснование подтверждает, что представленные методы герменевтического подхода выходят за рамки традиционного в педагогических исследованиях анализа понятий и литературных источников. В своей совокупности они обеспечивают глубину постижения истинных смыслов изучаемого объекта, историческую и тематическую разносторонность изучения и объективность получаемых выводов.

В результате изучения методологии герменевтического подхода можно утверждать, что *его механизмом*, запускающим познавательный процесс исследователя и приводящим к познанию истинного смысла, служит интерпретация в рамках герменевтического круга, направленная на максимальное постижение текста. Согласно устройству принципа герменевтического круга, смыслопостижение строится

на непрерывном переходе состояний и интеграции части и целого, объективного и субъективного, чувственного и материального, рационального и интуитивного, содержания и формы, значений и смыслов, исторического и современного. Это и есть механизм закономерной интеграции предпонимания о предмете исследования и сознания исследователя, порождающей новое, герменевтическое, глубинное знание посредством рефлексии текста. Такое знание ведёт не только к смыслопониманию, но и к смыслотворчеству, движущей силой которого выступает противоречие между исходными идеями автора текста и интерпретационной реакцией на них исследователя (это может быть продолжение, модернизация мысли, её оспаривание или опровержение). Понимание при таком подходе предстаёт как смыслотворчество: понимание означает возникновение, создание нового смысла, важного для интерпретатора.

**Вывод.** Таким образом, основными категориями педагогической герменевтики выступают: герменевтический круг, смысл, осмысление, предпонимание, понимание, интерпретация, смыслотворчество и др. К её ключевым положениям, в которых реализуется герменевтический подход в отношении аксиологических аспектов педагогического образования, относятся:

1. Познание истины о педагогическом образовании строится на интерпретации текста, в качестве которого могут использоваться речевая, графическая информация, окружающие феномены и деятельность педагогического содержания.

2. Интерпретация текстов прошлого требует максимального понимания культуры и восприятия их потенциальных авторов, то есть с учётом исторического своеобразия периода и психологии – контекста возникновения текста педагогического дискурса (от потребностей государства и общества до политики в области образования и личностных интересов авторов).

3. Цель интерпретации текстов в широком смысле (как ценностей, идей, норм, традиций педагогического образования и т. д.) заключается не в реконструкции их изначального смысла, а в его конструкции, создании, через постижение и переосмысление их особенностей.

4. Герменевтический подход к педагогическому образованию направлен на понимание и совершенствование смыслов и ценностей подготовки педагогов и педагогической деятельности.

5. Постигание ценностного наполнения педагогического образования возможно посредством понимания его элементов, в свою очередь, доступных для понимания только через представление о смысле всего педагогического образования.

Таким образом, очевидно, что герменевтический подход обогащает возможности других методологи-



ческих подходов к изучению ценностно-смыслового содержания педагогического образования.

#### Библиографический список

Бахтин М.М. Человек в мире слова. Москва: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. 140 с.

Гадамер Х.Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. Москва: Прогресс, 1988. 704 с.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. Москва: Совершенство, 1998. 608 с.

Демакова И.Д. Герменевтический подход в педагогике // Школьные технологии. 2008. № 1. С. 40–43.

Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. Москва: Академия, 2001. 260 с.

Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001. 152 с.

Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике // Образование и наука. 2012. Т. 6 (95). С. 19–40.

Кабаченко Е.Г. Концепты «учитель» и «ученик» в сознании педагогов (образный компонент) // Лингвокультурология. 2009. № 3. С. 89–91.

Лотман Ю.М. Семиосфера. Санкт-Петербург: Искусство СПб., 2001. 704 с.

Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути: М. Пруст «В поисках утраченного времени». Санкт-Петербург: Рус. христиан. гуманит. ин-т, 1997. 571 с.

О должностях человека и гражданина. Санкт-Петербург: Тип. Акад. наук, 1783. 250 с.

Салтыков-Щедрин М.Е. Полное собрание сочинений. Т. 1. Губернские очерки, 1857. 3-е изд. Санкт-Петербург: Тип. М.М. Стасюлевича, 1894. 490 с.

Сулима И.И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. 1999. № 1. С. 36–42.

Шлейермахер Ф. Герменевтика. Санкт-Петербург: Европейский Дом, 2004. 242 с.

Krashen S.D. The monitor model for second-language acquisition. Gingras R.C. (Ed.) Second-language acquisition & foreign language teaching. Washington, Center for Applied Linguistics, 1978, pp. 1-26.

#### References

Bahtin M.M. *Chelovek v mire slova* [A man in the world of words]. Moscow, Izd-vo Rossijskogo otkrytogo un-ta Publ., 1995, 140 p. (In Russ.)

Gadamer H.G. *Istina i metod. Osnovy filosofskoj ger-menevtiki* [Truth and method. Fundamentals of philosophical hermeneutics]. Moscow, Progress Publ., 1988, 704 p. (In Russ.)

Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka* [Philosophy of education for the XXI century]. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1998, 608 p. (In Russ.)

Demakova I.D. *Ger-menevticheskiy podhod v peda-gogike* [Hermeneutical approach in pedagogy]. *SHkol'nye tekhnologii* [School technologies], 2008, vol. 1, pp. 40-43. (In Russ.)

Kabachenko E.G. *Koncepty «uchitel'» i «uchenik» v soznanii pedagogov (obraznyj komponent)* [Concepts of “teacher” and “student” in the minds of teachers (figurative component)]. *Lingvokul'turologiya* [Linguoculturology], 2009, vol. 3, pp. 89-91. (In Russ.)

Lotman YU.M. *Semiosfera* [Semiosphere]. Saint Petersburg, Iskusstvo SPB Publ., 2001, 704 p. (In Russ.)

Mamardashvili M.K. *Psihologicheskaya topologiya puti: M. Prust «V poiskah utrachennogo vremeni»* [Psychological topology of the path: M. Proust “In search of lost time”]. Saint Petersburg, Rus. hristian. гуманит. ин-т, 1997, 571 p. (In Russ.)

*O dolzhnostyah cheloveka i grazhdanina* [About the positions of a person and a citizen]. Saint Petersburg, Tip. Akad. nauk Publ., 1783, 250 p. (In Russ.)

Saltykov-Shchedrin M.E. *Polnoe sobranie sochinenij. T. 1. Gubernskie ocherki, 1857* [Complete works]. Saint Petersburg, Tipografiya M.M. Stasyulevicha Publ., 1894, 490 p. (In Russ.)

Sulima I.I. *Filosofskaya ger-menevtika i obrazo-vanie* [Philosophical hermeneutics and education]. *Peda-gogika* [Pedagogy], 1999, vol. 1, pp. 36-42. (In Russ.)

SHlejermaher F. *Ger-menevtika* [Hermeneutics]. Saint Petersburg, Evropejskiy Dom Publ., 2004, 242 p. (In Russ.)

Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obucheniya: Sovremen-naya interpretaciya* [Theory of learning: Modern inter-pretation]. Moscow, Akademiya Publ., 2001, 260 p.

Zakirova A.F. *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy ger-menevtiki* [Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics]. Tyumen', Izd vo TyumGU Publ., 2001, 152 p. (In Russ.)

Zakirova A.F. *Teoreticheskie osnovy pedagogi-cheskoy ger-menevtiki i varianty ee realizacii v nauch-no-obrazovatel'noj praktike* [Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics and variants of its implemen-tation in scientific and educational practice]. *Obrazo-vanie in nauka* [Education and science], 2012, vol. 6 (95), pp. 19-40. (In Russ.)

Krashen S.D. The monitor model for second-lan-guage acquisition. Gingras R.C. (Ed.) Second-language acquisition & foreign language teaching. Washington, Center for Applied Linguistics, 1978, pp. 1-26. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.01.2023; одо-брена после рецензирования 04.02.2023; принята к пуб-ликации 04.02.2023.

The article was submitted 11.01.2023; approved after reviewing 04.02.2023; accepted for publication 04.02.2023.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 17–24. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 17–24. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-17-24>

## ДОКАЗАТЕЛЬСТВО ИСТИННОСТИ ГИПОТЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ И УСЛОВИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

**Симановский Андрей Эдгарович**, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [simanovsky@yandex.ru](mailto:simanovsky@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8294-4915>

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема доказательства гипотетических средств и условий их применения в педагогическом исследовании. Проблема заключается в том, что большое количество авторов используют в качестве экспериментальной модели модель «черного ящика». Они воздействуют на обучающихся комплексом педагогических средств и измеряют итоговый результат как интегральный показатель воздействия. Однако часто в педагогических исследованиях отсутствует полноценный эксперимент. Не используются контрольные группы, нет рандомизации испытуемых. Также системность исследуемых процессов не позволяет оценить влияние и значимость отдельных факторов педагогической среды. Все это ставит под сомнение результаты исследования. Предлагаемый выход из этой проблемы – использование различных экспериментальных моделей и математико-статистических методов анализа и планирования исследования. Предлагается использовать дисперсионный, корреляционный, факторный и регрессионный анализ. Указанные методы позволяют оценить каждый варьируемый параметр независимой переменной, а также внешние условия организации педагогического процесса с точки зрения их значимости и величины влияния на зависимую переменную. Таким образом, используя математико-статистические методы, можно повысить внутреннюю и внешнюю валидность исследования даже при отсутствии истинной модели эксперимента.

**Ключевые слова:** педагогическое исследование, доказательство модели исследования, независимые и зависимые переменные, экспериментальные модели исследования, математико-статистические методы исследования.

**Для цитирования:** Симановский А.Э. Доказательство истинности гипотетических средств и условий в педагогическом исследовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 17–24. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-17-24>

Research Article

## PROOF OF THE TRUTH OF HYPOTHETICAL MEANS AND CONDITIONS IN PEDAGOGIC RESEARCH

**An.Ed. Simanovsky**, Doctor of Pedagogic Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, [simanovsky@yandex.ru](mailto:simanovsky@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8294-4915>

**Abstract.** The article deals with the problem of proving hypothetical means and the conditions for their use in pedagogic research. The problem is that a large number of authors use the “black box” model as an experimental model. They influence students with a complex of pedagogic means and measure the final result as an integral indicator of impact. However, a full-fledged experiment is often missing in pedagogic research. Neither control groups nor randomisation of subjects are used. Also, the systematic nature of the processes under study does not allow assessing the influence and significance of individual factors of the pedagogic environment. All those disadvantages call into question the results of the study. The proposed way out of this problem is the use of various experimental models and mathematical-statistical methods of analysis and research planning. It is proposed to use dispersion, correlation, factor and regression analysis. These methods make it possible to evaluate each variable parameter of the independent variable, as well as the external conditions for the organisation of the pedagogic process in terms of their significance and the magnitude of the influence on the dependent variable. Thus, using mathematical and statistical methods, it is possible to increase the internal and external validity of the study even in the absence of a true model of the experiment.

**Keywords:** pedagogic research, research model proof, study of relationship of independent & dependent variables, experimental research models, mathematical & statistical research methods.

**For citation:** Simanovsky An. Ed. Proof of the truth of hypothetical means and conditions in pedagogic research. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 17–24. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-17-24>

**Введение.** Проведение педагогического исследования – область науки, в которой сталкиваются и сочетаются философско-методологические, организационно-технические, нравственно-этические, психологические проблемы. Одна из проблем, которая имеет сложный, комплексный характер – это доказательство эффективности предлагаемого педагогического метода или технологии [Hebert 2016]. Эта проблема особенно остро встает при подготовке и защите диссертаций на соискание ученой степени кандидатов и докторов по педагогике. Зачастую люди, обладающие огромным практическим опытом и интуитивно чувствующие, что нужно делать, чтобы сформировать нужное качество или свойство, не могут строго научно доказать правоту их педагогической модели. Поэтому данная статья посвящена анализу реальной практики таких доказательств и попытке найти выход из сложившейся ситуации.

**Постановка проблемы.** Как известно, гипотеза – это предположение о наличии некоторых объектов, связей или причин наблюдаемых явлений. Нередко в педагогических исследованиях пытаются выявить эффективность применения какого-либо педагогического метода или средства. При этом предполагается кибернетическая модель «черного ящика», когда структурные компоненты изучаемого процесса и их функции неизвестны. Варьируя воздействие на изучаемый процесс и фиксируя получаемый эффект, исследователь выявляет закономерности между стимулами (S) – педагогическими средствами и реакциями (R) – формируемыми и развиваемыми качествами обучаемых [Загвязинский, Атаханов 2005: 119]. При этом исследователи стараются также определить границы эффективного применения педагогических средств. Эти границы обычно называют условиями реализации педагогического метода, которые формулируются в гипотезе исследования [Stylianides 2009]. Примером может служить диссертация М.В. Кротовой «Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе» [Кротова 2021]. В качестве цели автор хочет «выявить и обосновать условия и средства педагогического сопровождения индивидуальной деятельности обучающихся в разновозрастной группе, способствующие развитию индивидуальности и субъектности ребенка». В гипотезе М.Н. Кротова формулирует «условия и средства» педагогического сопровождения. Автор перечисляет следующие условия педагогического сопровождения: диагностику индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в РВГ, многоуровневое и многоаспектное проектирование индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в разновозрастных группах, регулирование и координацию взаимодействия старших

и младших детей в группе. К средствам педагогического сопровождения относит субъектно-ориентированные педагогические технологии, рефлексивные технологии, бинарные методы воспитания, социальные пробы...» [Кротова 2021: 14]. Автор предлагает дифференцированную модель педагогического сопровождения, в которой на основе диагностики будут разворачиваться разные траектории образовательной деятельности. При этом каждый диагностический параметр является точкой принятия решения о дальнейшей траектории образовательного процесса. Интересно, что в исследовании разводятся условия и средства педагогического сопровождения. Под условиями автор понимает основные направления деятельности педагога (функционально-целевая направленность процесса), а под средствами – компонентно-технологический состав (методы, технологии, приемы обучения).

С точки зрения классического эксперимента для доказательства гипотезы необходимо выделить независимые и зависимые переменные [Дружинин, 1997]. Первые – варьируемые параметры, вторые – показатели, по которым можно судить об эффективности предлагаемой педагогической технологии. М.В. Кротова не проводит полноценного эксперимента, она сама называет свою работу опытной. Для доказательства результативности предлагаемой модели сопровождения автор сравнивает показатели стартовой и итоговой диагностики. Основными показателями эффективности автор считает статистически значимое повышение уровня индивидуальности и уровня субъектности обучающихся, участвующих в исследовании. Такой способ доказательства действительно демонстрирует продвижение развития детей в соответствии с заданной педагогом целью.

Однако в данном исследовании отсутствуют контрольные исследовательские группы (наряду с экспериментальными), а это значит, что не было попыток нивелировать факторы, которые обычно влияют на внутреннюю валидность исследования (фактор фона, фактор естественного развития, фактор инструментальной погрешности и т. д. [Кэмпбелл 1980]). Кроме того, учитывая, что педагогическое воздействие имеет сложный, системный характер, такая модель исследования не позволяет выявить значение влияния отдельных внешних и внутренних факторов на получившийся результат. Другими словами, возникает сомнение в валидности отдельных условий и средств, описанных автором, как компонентов педагогического сопровождения.

**Обобщение проблемы.** Аналогичная ситуация достаточно типична для педагогических исследований [Бобылев 2022; Варзанова 2020; Зверева 2020; Иванова 2022; Катышева 2019; Кротова 2021; Шапоров 2022; Шакирова 2020]. Как правило, весь ком-

плекс условий и средств автор реализует в педагогическом процессе, замеряя затем интегральный эффект. Так, в работе И.В. Ивановой «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании» выделен целый ряд условий педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании: педагогические, определяющие действия референтного педагога, реализующего тьюторскую позицию и создающего ценностно-ориентационную среду; организационно-педагогические, связанные с подготовкой педагогов к сопровождению саморазвития обучающихся; организационно-управленческие, включающие в себя процессы интеграции и управленческие решения, повышающие эффективность педагогической деятельности [Иванова 2022: 8]. Для доказательства истинности предлагаемой модели автор организует опытно-экспериментальное исследование, в котором реализует весь комплекс предлагаемых условий. В качестве показателя эффективности замерялись изменения личностных особенностей, являющихся показателями саморазвития (копинг-стратегии, ведущие ценности). Отдельной проверки каждого фактора педагогического сопровождения автором не проводилось [Иванова 2022].

Итак, во многих педагогических исследованиях реализуются сразу целый комплекс условий и средств, а затем замеряется интегральный эффект такого воздействия. При этом возникают сомнения как в количестве используемых автором факторов, так и в их значимости при влиянии на общую результативность.

#### **Возможные способы разрешения проблемы.**

Рассмотрим возможные способы усиления валидности получаемых в исследовании результатов [Scharer 2017]. Условно все способы можно разделить на *экспериментальные* и *математико-статистические*.

*Экспериментальные способы* базируются на схеме классического эксперимента, когда есть варьируемая независимая переменная (оператор) и зависимая переменная – показатель эффективности оказанного воздействия (предиктор). Все остальные факторы (метасистемные и субсистемные) необходимо сохранять стабильными. При этом для контроля обычно берется группа обучающихся, на которых экспериментальное воздействие не оказывается. Сопоставление результатов эффективности развития экспериментальной и контрольной групп показывает влияние независимой (исследуемой) переменной на формируемое у обучающихся качество [Гареев 2020; Социн 2020; Лебедева 2015]. Часто в педагогических исследованиях, помимо исследуемого фактора, выделяют ещё условия применения этого фактора [Зверева 2020; Загвязинский, Атаханов 2005: 111]. Добавление только одного такого фактора (условия) требует увеличения количества экспериментальных

и контрольных групп в два раза (модель Соломона для четырех групп) [Дружинин 1997]. Например, педагог хочет использовать для улучшения запоминания изучаемого материала особый мнемотехнический прием (нахождение ассоциативных связей). Он организует эксперимент, в котором в одной группе обучающихся материал заучивается без использования мнемотехнического приема, а в другой – с использованием мнемотехнического приема. Однако он понимает, что в условиях урока всегда есть лимит времени, и от этого может зависеть эффективность запоминания, независимо от использованных приемов. Поэтому он должен организовать по крайней мере две экспериментальные группы, в которых обучающиеся будут использовать мнемотехнический прием, но в одной – с жестким, ограниченным лимитом времени, а в другой – без такого временного ограничения. Две контрольные группы должны запоминать материал без использования специального мнемотехнического приема, но при этом одна из них должна действовать в условиях ограниченного лимита времени, а вторая – без такого ограничения. Обработка и сопоставление результатов в контрольных и экспериментальных группах покажет, насколько эффективен метод заучивания с использованием мнемотехнического приема, а сопоставление первой экспериментальной и первой контрольной групп покажет значение условия лимита времени при использовании мнемотехнического приема.

Если в качестве инструментов воздействия используется уже несколько педагогических средств, то наилучшей экспериментальной моделью является многофакторный эксперимент, который позволяет выявить не только влияние каждого из изучаемых факторов, но и эффект их совместного использования (синергетический эффект) [Давыдов 1997].

Однако необходимо признать, что реализация факторных моделей в педагогике – большая редкость, так как достаточно проблематично (сложно и дорого) организовать исследование, в котором используются десятки и сотни экспериментальных групп [Шабалина 2020]. Ведь если мы проверяем действие только трех независимых факторов, каждый из которых может иметь три возможных состояния (низкая выраженность, средняя выраженность, высокая выраженность), то экспериментальная модель будет включать 27 экспериментальных групп (3×3×3). Если в каждой из таких групп будет по 25 обучающихся (стандартный класс в школе), то в исследовании уже будет задействовано 675 учащихся. Конечно, нельзя исключать, что такие исследования могут быть проведены в рамках докторской диссертации, однако обычно будущие кандидаты педагогических наук не обладают такими организационными и финансовыми ресурсами и их эмпирические выборки гораздо скромнее.

Поэтому более целесообразно использовать *математико-статистические методы доказательства*. Они позволяют при сравнительно небольших выборках и умело подобранной модели исследования контролировать большинство исследуемых переменных, найти факторы, влияние которых на развиваемые качества максимально, и отсеять те факторы, которые имеют минимальное влияние на изучаемый процесс. Рассмотрим некоторые математико-статистические методы, которые можно использовать для этой цели: дисперсионный анализ, корреляционный и факторный анализ, регрессионный анализ.

**Использование дисперсионного анализа.** Влияние какого-то фактора на изучаемый процесс можно исследовать с помощью дисперсионного анализа [Гласс 1976]. Для этого нужно сопоставить сходные группы испытуемых, в которых изучаемый фактор имеет разную степень выраженности. Например, в одной группе учитель использует метод парного обсуждения при изучении нового материала, в другой – обсуждение в тройках, а в третьей – обсуждение в четверках. Дисперсия, которую исследователь измеряет в каждой группе, – это внутригрупповой разброс зависимой переменной. В нашем примере это способность ответить на тест по изучаемому материалу. Если разброс ответов внутри каждой группы значимо различается от общего разброса ответов теста (межгрупповая дисперсия), то действительно фактор группового обсуждения может значимо повлиять на результаты усвоения материала. Если же внутригрупповая дисперсия большая, а межгрупповая – маленькая, то изучаемый фактор (коллективное обсуждение) не оказывает никакого действия на результативность тестирования. Особенностью дисперсионного анализа является то, что экспериментатор может использовать разную степень выраженности изучаемого фактора и на этой основе формировать группы испытуемых. Если исследуется только одна независимая переменная – применяется однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), если несколько – многофакторный (MANOVA) [Липчичу 2013].

**Использование корреляционного метода и факторного анализа.** Метод выявления статистических взаимосвязей позволяет обнаружить функциональное значение отдельных педагогических условий и средств. Для этого необходимо подсчитать коэффициенты корреляции между показателями отдельных педагогических условий (средств) и значением внешнего критерия эффективности (интегрального показателя) педагогического процесса. Если в качестве эффективности педагогического процесса используются не интегральный, а отдельный, частный показатель, то опять возникает сомнение в валидности представленного исследования, если его автор не представляет доказательств того, то данный по-

казатель является репрезентативным для изучаемого педагогического эффекта. Так, если исследователь использует показатель locus-контроля как показатель внутренней ответственности обучающегося, то, естественно, первоначально нужно доказать, что именно locus-контроля является генеральным фактором, определяющим внутреннюю ответственность подростка [Токарева 2021]. Доказательством репрезентативности выбранного показателя может быть либо теоретическая интерпретация значения выбранного фактора зависимой переменной [Сериков, 2010], либо указание на статистическую связь между выбранным (частным) показателем и внешним критерием результативности педагогического процесса.

Для подсчета коэффициента корреляции каждый фактор (независимая переменная) должен быть выражен в числовой шкале. Далее, по этой шкале оценивается каждое педагогическое воздействие. Результат педагогического воздействия (зависимая переменная) также должен быть оценен в числовой шкале. В зависимости от выбранной шкалы (номинативной, ранговой или шкалы отношений) используется тот или иной статистический критерий подсчета взаимосвязи между указанными факторами (коэффициент ассоциации, коэффициент ранговой корреляции Спирмена или коэффициент корреляции Пирсона). В любом случае исследователь получает значение статистической связи между изучаемыми параметрами (коэффициент корреляции), которая может характеризовать степень влияния одного фактора на другой [Петров 2013]. При этом необходимо отметить, что указанные методы способны обнаружить связь, только если она имеет линейный характер. Это означает, что с ростом значения одного фактора значение другого фактора либо тоже пропорционально и равномерно увеличивается (положительный коэффициент корреляции), либо уменьшается (отрицательный коэффициент корреляции). Если же измеряемые параметры связаны нелинейно (график зависимости имеет форму параболической, степенной, логарифмической зависимости и т. п.), то указанные выше методы не покажут значимых коэффициентов корреляции. В этом случае необходимо пользоваться методом подсчета корреляционных отношений [Петров 2013; Симановский 2020].

Конечно, наличие корреляционной связи не говорит обо обязательной причинно-следственной зависимости. Эта связь может иметь совершенно разную природу. Поэтому всегда после получения значимых коэффициентов корреляции исследователь должен интерпретировать характер данной связи [Williams 2014]. К примеру, в США была замечена отрицательная связь между количеством ослов и количеством докторов наук в некоторых штатах. Объясняется эта связь достаточно просто: там, где много ослов – там развивается сельское хозяйство. Там мало уни-

верситетов, и, соответственно, мало докторов наук. А в штатах, ориентированных на развитие наукоемких производств, много университетов, которые выпускают высококвалифицированных специалистов. Естественно, что в этих университетах работают много докторов наук [Липчиу 2013].

Корреляционный анализ может дополняться факторным анализом, который позволяет связать аналитически выделенные факторы между собой, образуя вторичные факторы. Факторный анализ позволяет на основе математико-статистических связей структурировать большое количество факторов, выделив среди них лишь те, которые связаны с интегральным показателем результативности, и объединить их в факторы второго порядка. Все это делает картину взаимовлияний различных факторов и условий обозримой и легко интерпретируемой.

**Использование регрессионного анализа.** Регрессионный анализ позволяет изучать зависимость среднего значения одной величины от вариации других величин. В ходе использования этого метода исследователь составляет математическую модель зависимости одной переменной от различных факторов. Такая модель может показать вклад (степень влияния) каждого изучаемого фактора в общий результат – долю изучаемого фактора в вариацию зависимой переменной [Кигоміуа 2019]. Если автор исследует влияние одного фактора на другой, он составляет парную регрессионную модель, если исследует несколько факторов – модель множественной регрессии [Селютин 2018]. Примером может служить исследование Колесникова и Лебедевой, в котором исследовалась степень вклада разных уровней активности интеллекта в эффективность усвоения текста [Колесников. 2010]. В качестве зависимой переменной использовалось решение задач трёх степеней сложности: действие по заданному алгоритму, комбинирование разных способов и выполнение творческого задания. Исследовалось влияние (степень вклада) трёх уровней активности интеллекта ( $A_1, A_2, A_3$ ) в решение задач разного уровня сложности. Были получены следующие линейные регрессионные уравнения ( $R > 0,8; p < 0,01$ ):

$$Э_w = 37,2 + 1,3A_1 + 0,6A_2 - 0,1A_3;$$

$$Э_k = 46,3 - 0,4A_1 + 2,6A_2 + 0,2A_3;$$

$$Э_m = 34,8 - 0,2A_1 + 1,1A_2 + 3,4A_3,$$

где  $Э_w, Э_k, Э_m$  – эффективность усвоения текста по результатам решения задач трех групп сложности; индексом  $w$  обозначена группа задач, требующих действий по алгоритму;  $k$  – комбинирования известных способов;  $m$  – проявления креативности;  $A_1, A_2, A_3$  – активность интеллекта, соответствующая первому, второму и третьему уровням [Колесников 2010].

Уравнения регрессии наглядно показывают степень участия каждого фактора интеллектуальной активности в решении задач каждого уровня.

Сравнивая данные уравнения регрессии, учитывая знак и значение коэффициента перед каждым из факторов, можно отметить, что по мере увеличения творческого компонента в задании значение и вес активности  $A_3$  растет, а значение и вес интеллектуальной активности  $A_1$  уменьшается.

К сожалению, приходится констатировать, что в современных педагогических работах авторы очень мало используют современные средства выявления причинно-следственных связей, которые могут быть использованы и для осуществления качественного прогноза педагогического воздействия.

### Выводы

1. Можно констатировать, что в современных педагогических исследованиях нередко не уделяется должного внимания доказательству влияния отдельных факторов (условий и педагогических средств) на формируемое у обучаемых качество.

2. Для доказательства влияния независимых переменных и контроля условий действия этих переменных возможно использовать *экспериментальные средства* (введение контрольных и экспериментальных групп, уравнивание этих групп (где это допустимо), возможное варьирование изучаемых независимых переменных). Если невозможно провести полноценный эксперимент, то можно пользоваться сочетанием экспериментальных и *математико-статистических методов*. В этом случае могут использоваться методы дисперсионного, корреляционного, факторного и регрессионного анализа. Эти методы позволяют выявить наиболее значимые факторы, влияющие на зависимую переменную, составить адекватную математическую модель педагогического процесса, отсеять те факторы, которые имеют слабое, незначительное влияние.

3. Использование математико-статистических моделей не только позволяет валидизировать педагогическое исследование, но и делает возможным предсказывать возможные педагогические последствия использования различных педагогических средств и условий.

### Список литературы

*Бобылев А.В.* Развитие учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования: автореф. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2021. С. 22.

*Варзанова М.А.* Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности преподавателей профессиональных организаций: автореф. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2020. 23 с.

*Гареев А.А.* Учебный блог как средство организации самостоятельной работы студентов технического вуза по развитию профессиональной иноязычной компетенции: автореф. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2020. 22 с.

*Гласс Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии / пер. с англ. Л.И. Хайрусовой; общ. ред. Ю.П. Адлера. Москва: Прогресс, 1976. 494 с.

*Давыдов В.П.* Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования: науч.-метод. пособие. Москва: Академия ФСБ, 1997.

*Дружинин В.Н.* Экспериментальная психология: учебное пособие. Москва: ИНФРА-М, 1997. 256 с.

*Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2005. 208 с.

*Зверева Е.А.* Формирование ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение» в процессе производственной практики: автореф. ... канд. пед. наук. Казань, 2020. 25 с.

*Иванова И.В.* Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании: автореф. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2020. 29 с.

*Катышева Е.Н.* Педагогическая профилактика деформаций субъективной правовой реальности подростков: автореф. ... канд. пед. наук. Москва, 2019. 30 с.

*Колесников А.К., Лебедева И.П.* Проблема интерпретации регрессионных моделей в педагогическом исследовании // Образование и наука. 2010. № 4 (72). С. 3–10.

*Кротова М.В.* Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе: автореф. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2021. 23 с.

*Кэмбелл Д.Т.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. Москва, 1980. С. 46–47.

*Лебедева И.В.* Воспитание культуры конкурентных взаимодействий у обучающихся колледжа: автореф. ... пед. наук. Майкоп, 2015. 23 с.

*Липчиу Н.В.* Методология научного исследования: учебное пособие / под ред. Н.В. Липчиу, К.И. Липчиу. Краснодар: КубГАУ, 2013. С. 290.

*Петров П.К.* Математико-статистическая обработка и графическое представление результатов педагогических исследований с использованием информационных технологий: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2013. 179 с.

Психолого-педагогическое исследование: методические рекомендации / сост. А.А. Шабалина. Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2020. 49 с.

*Селютин В.Д., Лебедева Е.В., Яремко Н.Н.* Применение линейных регрессионных моделей в педагогических исследованиях // Ученые записки ОГУ. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3 (80). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-lineynyh-regressionnyh-modeley-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 14.07.2022).

*Селютин В.Д.* Основы корреляционно-регрессионного и дисперсионного анализа: учебно-методическое пособие / В.Д. Селютин, Л.А. Терехова. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева. 2016. 76 с.

*Сериков В.В.* Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании // Образование и наука. 2010. № 10 (78). С. 30–41.

*Симановский А.Э.* Использование школьниками интернет-ресурсов для решения учебных и познавательных задач // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 22–29.

*Совин В.А.* Формирование профессионально-педагогической готовности курсантов к разрешению конфликтных ситуаций в воинских коллективах: автореф. канд. пед. наук. Казань, 2020. 24 с.

*Токарева В.Б.* Педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у юных хоккеистов: автореф. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2021. 22 с.

*Федотова Г.А.* Методология и методика психолого-педагогических исследований: учеб. пособие / авт.-сост. Г.А. Федотова; НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2006. 12 с.

*Шакирова Е.В.* Личностно-профессиональное развитие педагога в процессе формирования предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации: автореф. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2020. 23 с.

*Шаноров А.В.* Педагогические условия академической успешности обучающихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2022. 23 с.

*Hebert M., Bohaty J.J., Nelson J.R., & Brown J.* The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2016, vol. 108, pp. 609–629. <https://doi.org/10.1037%2Fedu0000082>

*Kuromiya, Hiroyuki & Majumdar, Rwitajit & Warriem, Jayakrishnan & Ogata, Hiroaki.* Data-driven Validation of Pedagogical Model - A Case of Blended LCM Model, 2019. 10.1109/T4E.2019.00016.

*Schaper N.* Why is it necessary to validate models of pedagogical competency? *GMS J Med Educ*. 2017 Oct 16; 34(4):Doc47. <https://doi.org/10.3205/zma001124>. PMID: 29085891; PMCID: PMC5654109.

*Stylianides Gabriel J., Andreas J. Stylianides.* “Facilitating the Transition from Empirical Arguments to Proof.” *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 40, no. 3, 2009, pp. 314–52. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/40539339> (access date: 19.07.2022).

*Williams J.P., Pollini S., Nubla-Kung A.M., Snyder A.E., Garcia A., Ordynans J.G., & Atkins J.G.* An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 2014, vol. 106, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1037%2Fedu0033215>

## References

- Bobylev A.V. *Razvitie uchebnoj samoorganizacii kursantov voennogo vuza v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya: avtoref. ... kand. ped. Nauk* [Development of educational self-organization of cadets of a military university in the context of digitalization of education: author. ... cand. ped. Sciences.]. Yaroslavl', 2021, p. 22. (In Russ.)
- Varzanova M.A. *Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnoj dejatel'nosti prepodavatelej professional'nyh organizacij: avtoref. ... kand. ped. Nauk* [Scientific and methodological support of innovative activities of teachers of professional organizations: author. ... cand. ped. Sciences.]. Yaroslavl', 2020, 23 p. (In Russ.)
- Gareev A.A. *Uchebnyj blog kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty studentov tekhnicheskogo vuza po razvitiyu professional'noj inoyazychnoj kompetencii: avtoref. ... kand. ped. Nauk* [Educational blog as a means of organizing independent work of students of a technical university for the development of professional foreign language competence: author. ... cand. ped. Sciences.]. Izhevsk, 2020, p. 22. (In Russ.)
- Glass Dzh. *Statisticheskie metody v pedagogike i psihologii*, Dzh. Glass, Dzh. Stenli; per. s angl. L.I. Hajrusovoj; obshch. red. Yu.P. Adlera; poslesl. Yu.P. Adlera i A.N. Kovaleva [Statistical methods in pedagogy and psychology / transl. from English. L.I. Khairusova; total ed. Yu.P. Adler]. Moscow, Progress Publ., 1976, 494 p. (In Russ.)
- Davydov V.P. *Osnovy metodologii, metodiki i tekhnologii pedagogicheskogo issledovaniya: nauch.-metod. Posobie* [Fundamentals of methodology, methodology and technology of pedagogical research: scientific method. allowance]. Moscow, Akademiya FSB Publ., 1997.
- Druzhinin V.N. *Ekspierimental'naya psihologiya: ucheb. Posobie* [Experimental psychology: textbook]. Moscow, INFRA-M Publ., 1997, 256 p. (In Russ.)
- Zagvjazinskij V.I., Atahanov R. *Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij* [Methodology and methods of psychological and pedagogical research: textbook. allowance for students. higher ped. textbook establishments]. Moscow, 2005, 208 p. (In Russ.)
- Zvereva E.A. *Formirovanie IKT-kompetentnosti bakalavrov napravlenija «Priborostoenie» v processe proizvodstvennoj praktiki: avtoref. ... kand. ped. Nauk* [Formation of ICT-competence of bachelors of the direction "Instrumentation" in the process of industrial practice: author. ... cand. ped. Sciences.]. Kazan', 2020, 25 p. (In Russ.)
- Ivanova I.V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samorazvitiya podrostkov v dopolnitel'nom obrazovanii: avtoref. ... d-ra ped. Nauk* [Pedagogical support of self-development of adolescents in additional education: Ph.D. ... Dr. ped. Sciences.]. Yaroslavl', 2020, p. 29. (In Russ.)
- Katysheva E.N. *Pedagogicheskaya profilaktika deformacij sub"ektivnoj pravovoj real'nosti podrostkov: avtoref. ... kand. ped. Nauk* [Pedagogical prevention of deformations of the subjective legal reality of adolescents: author. ... cand. ped. Sciences.]. Moscow, 2019, p. 30. (In Russ.)
- Kolesnikov A.K., Lebedeva I.P. *Problema interpretacii regressionnyh modelej v pedagogicheskom issledovanii* [The problem of interpretation of regression models in pedagogical research]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2010, vol. 4 (72), pp. 3-10. (In Russ.)
- Krotova M.V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie individual'noj obrazovatel'noj dejatel'nosti obuchajushchihhsya v raznovozrastnoj gruppe: avtoref. na soiskanie uchenoj stepeni ... kand. ped. nauk* [Pedagogical support of individual educational activities of students in a different age group: Ph.D. ... cand. ped. Sciences.]. Yaroslavl', 2021, 23 p. (In Russ.)
- Kempbell D.T. *Modeli eksperimentov v social'noj psihologii i prikladnyh issledovaniyah* [Models of experiments in social psychology and applied research]. Moscow, 1980, pp. 46-47. (In Russ.)
- Lebedeva I.V. *Vospitanie kul'tury konkurentnyh vzaimodejstvij u obuchajushchihhsya kolledzha: avtoref. ... kand. ped. Nauk* [Education of a culture of competitive interactions among college students: Ph.D. ... ped. Sciences.]. Majkop, 2015, 23 p. (In Russ.)
- Lipchii N.V. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya: uchebnoe posobie, N.V. Lipchii, K.I. Lipchii* [Methodology of scientific research: textbook / ed. N.V. Lipchii, K.I. Lipchii]. Krasnodar, KubGAU Publ., 2013, pp. 290. (In Russ.)
- Petrov P.K. *Matematiko-statisticheskaya obrabotka i graficheskoe predstavlenie rezul'tatov pedagogicheskikh issledovanij s ispol'zovaniem informacionnyh tekhnologij: ucheb. Posobie* [Mathematical-statistical processing and graphic representation of the results of pedagogical research using information technology: textbook. allowance]. Izhevsk, Udmurtskij universitet Publ., 2013, 179 p. (In Russ.)
- Psihologo-pedagogicheskoe issledovanie: metodicheskie rekomendacii, comp. A.A. Shabalina* [Psychological and pedagogical research: guidelines / comp. A.A. Shabalin]. Chelyabinsk, YuUrGGPU Publ., 2020, 49 p. (In Russ.)
- Selyutin V.D., Lebedeva E.V., Yaremko N.N. *Primenenie linejnyh regressionnyh modelej v pedagogicheskikh issledovaniyah* [Application of linear regression models in pedagogical research]. *Uchenye zapiski OGU. Ser.: Gumanitarnye i social'nye nauki* [Uchenye zapiski OGU. Ser.: Humanitarian and social sciences], 2018, vol. 3 (80). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prime->



nenie-lineynyh-regressionnyh-modeley-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah (access date: 14.07.2022). (In Russ.)

Selyutin V.D. *Osnovy korrelyacionno-regressionnogo i dispersionnogo analiza: uchebno-metodicheskoe posobie*, V.D. Selyutin, L.A. Terekhova [Fundamentals of correlation-regression and dispersion analysis: teaching aid / V.D. Selyutin, L.A. Terekhov]. Orel, OGU im. I.S. Turgenyeva Publ., 2016, 76 p. (In Russ.)

Serikov V.V. *Ideya, zamysel i gipoteza v pedagogicheskom issledovanii* [Idea, design and hypothesis in pedagogical research]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], vol. 10 (78), 2010, pp. 30-41. (In Russ.)

Simanovskij A.E. *Ispol'zovanie shkol'nikami internet-resursov dlya resheniya shkol'nikami uchebnyh i poznavatel'nyh zadach* [The use of Internet resources by schoolchildren for solving educational and cognitive tasks]. *Yaroslavskij pedagogicheskij Vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], vol. 6 (117), 2020, pp. 22-29. (In Russ.)

Sovin V.A. *Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy gotovnosti kursantov k razresheniyu konfliktnykh situacij v voinskih kolektivah: avtoref. ... kand. ped. Nauk* [Formation of professional and pedagogical readiness of cadets to resolve conflict situations in military teams: author. cand. ped. Sciences]. Kazan', 2020, 24 p. (In Russ.)

Tokareva V.B. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya vnutrennej otvetstvennosti u yunyh hokkeistov: av-*

*toref. ... kand. ped. Nauk* [Pedagogical support for the development of internal responsibility among young hockey players: Ph.D. ... cand. ped. Sciences]. Yaroslavl', 2021, p. 22. (In Russ.)

Fedotova G.A. *Metodologiya i metodika psihologo-pedagogicheskikh issledovanij: ucheb. posobie; NovGU im. Yaroslava Mudrogo, avt.-sost. G.A. Fedotova* []. Velikij Novgorod, 2006, 112 p. (In Russ.)

Shakirova E.V. *Lichnostno-professional'noe razvitie pedagoga v processe formirovaniya predmetno-prostranstvennoj sredy doskol'noj obrazovatel'noj organizacii: avtoref. ... kand. ped. Nauk* [Personal and professional development of a teacher in the process of forming the subject-spatial environment of a preschool educational organization: author. ... cand. ped. Sciences]. Yaroslavl', 2020, p. 23. (In Russ.)

Shaporov A.V. *Pedagogicheskie usloviya akademicheskoy uspehnosti obuchayushchihsya: avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk* [Pedagogical conditions for academic success of students: Ph.D. dis. ... cand. ped. Sciences]. Yaroslavl', 2022, p. 23. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 13.01.2023; одобрена после рецензирования 31.01.2023; принята к публикации 31.01.2023.*

*The article was submitted 13.01.2023; approved after reviewing 31.01.2023; accepted for publication 31.01.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 25–30. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 25–30.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 004:37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-25-30>

## **ЦЕННОСТНО-НАСЫЩЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

**Бессараб Степан Константинович**, Костромской энергетический техникум имени Ф.В. Чижова, Кострома, Россия, [stepan16@bk.ru](mailto:stepan16@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7461-9805>

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

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования. Рассматривается информационно-образовательная среда, как условие формирования ценностных основ информационной культуры личности. В работе представлен теоретический анализ исследований формирования ценностных основ информационной культуры личности, а также создания ценностно-насыщенной информационно-образовательной среды. Анализ проведенных ранее исследований средовой проблематики позволил выявить компоненты ценностно-насыщенной информационно-образовательной среды. В статье представлено описание опытно-экспериментальной работы по созданию в образовательной организации среднего профессионального образования среды, обеспечивающей формирование ценностных основ информационной культуры личности. В работе описывается авторский диагностический инструментарий для оценки влияния образовательной среды организации среднего профессионального образования на процесс формирования информационной культуры студентов. Корреляционный анализ демонстрирует, что насыщенность среды ценностными основами информационной культуры имеет выраженную положительную взаимосвязь с деятельностью субъектов образовательного процесса, направленную на формирование ценностных основ информационной культуры студентов.

**Ключевые слова:** образовательная среда, информационно-образовательная среда, компоненты образовательной среды, ценностные основы информационной культуры личности, среднее профессиональное образование, формирование информационной культуры.

**Для цитирования:** Бессараб С.К., Воронцова А.В. Ценностно-насыщенная образовательная среда как условие формирования информационной культуры личности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 25–30. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-25-30>

Research Article

## **VALUE-RICH EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF AN INFORMATION CULTURE OF A PERSON**

**Stepan K. Bessarab**, Chizhov Kostroma Power Engineering College, Kostroma, Russia, [stepan16@bk.ru](mailto:stepan16@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7461-9805>

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

**Abstract.** The article is devoted to the problem of forming the value foundations of the information culture of students of the organisation of secondary vocational education. The information and educational environment is considered as a condition for the formation of the value foundations of the information culture of the individual. The paper presents a theoretical analysis of research on the formation of the value foundations of the information culture of the individual, as well as the creation of a value-rich information and educational environment. The analysis of the earlier studies of environmental issues allowed us to identify the components of a value-rich information and educational environment. The article describes the experimental work on the creation of an environment in an educational organisation of secondary vocational education that ensures the formation of the value foundations of the information culture of the individual. The paper describes the authors' diagnostic tools for assessing the influence of the educational environment of the organisation of secondary vocational education in the process of forming the information culture of students. Correlation analysis demonstrates that the saturation of the environment with the value foundations of information culture has a significant impact on the activities

of the subjects of the educational process and, in general, on the formation of the value foundations of students' information culture.

**Keywords:** educational environment, information & educational environment, educational environment components, value bases of individual information culture, secondary vocational education, formation of information culture.

**For citation:** Bessarab S.K., Vorontsova A.V. Value-rich educational environment as a condition for the formation of an information culture of a person. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 25–30. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-25-30>

**Обоснование актуальности.** В современном обществе объём и доступность информации стремительно возрастает. Значительно превалирует информация в цифровом виде, человеку становится всё сложнее ориентироваться в интернет-пространстве и извлекать среди колоссального объёма ценное и достоверное знание. Формирование у взрослеющего человека готовности ориентироваться в мире информации, использовать её для решения вопросов развития и сопротивляться негативному давлению информационного пространства – важная задача образовательных организаций любого типа, в том числе образовательных организаций среднего профессионального образования. Поиск педагогических средств её решения – важная исследовательская повестка сегодняшнего дня. Говоря о таких способностях человека, исследователи часто используют термин «информационная культура». Мы в эту категорию вкладываем не только и не столько технологический, сколько ценностный смысл, понимая информационную культуру как определённое мировоззрение, направленность личности на критическое осмысление и усвоение ценности информации. Информационная культура личности подразумевает включённость духовно-нравственных норм в регуляцию поведения и деятельности личности в информационной среде.

На наш взгляд, ценностно-мировоззренческий аспект информационной культуры более значим и устойчив как регулятор поведения и деятельности личности. Знаниевый и технологический компонент информационной культуры быстрее и проще формируется, но не создаёт основу для принятия решения в ситуациях неопределённости и этического выбора, которыми наполнена жизнь взрослеющего сегодня человека. Основываясь на этих положениях, мы определили **проблему исследования:** при каких условиях процесс формирования ценностных основ информационной культуры обучающихся организаций среднего профессионального образования будет эффективен? Одним из выявленных в ходе теоретического анализа и пилотажного исследования стало условие создания ценностно-насыщенной информационно-образовательной среды. Обоснование этого условия и определение влияния ценностно-насыщенной информационно-образовательной среды на процесс формирования информационной культуры обучающихся организации среднего про-

фессионального образования является **целью** представленной статьи.

**Теоретическая разработанность проблемы.** Вслед за А.А. Гречихиным, Н.И. Мамонтовой, Н.А. Теплой [Гречихин: 15; Мамонтова: 25; Теплая: 44] под **информационной культурой личности** мы понимаем присвоенные личностью ценности, созданные и создаваемые в работе с информацией, обеспечивающие способность ориентироваться в мире информации, оперировать с ней, постоянно используя ценности как основания для принятия решения. **Ценностные основания информационной культуры** трактуются нами на основе исследований проблемы формирования ценностной сферы личности [Боровикова, Фролова: 135; Смагина: 28] как присвоенные личностью ценности, регламентирующие отношения к информации, деятельность и поведение в информационном пространстве, взаимодействие с другими людьми посредством информации. Под **процессом формирования ценностных основ информационной культуры личности** мы понимаем педагогическую деятельность, направленную на создание условий для присвоения обучающимися ценностей информационной культуры как реальных регуляторов поведения и деятельности при взаимодействии с информацией.

**Условие создания ценностно-насыщенной информационно-образовательной среды** выявлено на основе следующих положений: идеи о значительном влиянии образовательной среды на процесс формирования личности (В.И. Панов, В.А. Ясвин) [Панов: 15; Ясвин: 6]; концепции о формировании культуры личности в информационно-образовательной среде (В.А. Власенко, Е.В. Якушина) [Власенко, Якушина: 1]; идеи о влиянии информационно-образовательной среды на профессионально-личностное саморазвитие будущего специалиста (Н.К. Конопатова) [Конопатова: 1].

На основании теоретического анализа **под ценностно-насыщенной информационно-образовательной средой** мы понимаем специально организованное с использованием информационно-коммуникационных технологий пространство, пронизанное морально-этическими нормами, правилами, событиями, а также актуальной, достоверной информацией и целеориентированное на присвоение обучающимися ценностей, регулирующих взаимодействие с информацией и в информационном мире.

Проанализировав структуру среды и её компоненты (В.В. Малиатаки, М.П. Манаенкова) [Малиатаки: 103; Манаенкова: 1] нами выделены следующие компоненты ценностно-насыщенной информационно-образовательной среды: организационно-административный; методический; содержательный; событийный; поведенческий; коммуникативный; деятельностный; предметно-пространственный. Каждый из компонентов информационно-образовательной среды в организации среднего профессионального образования должен быть насыщен ценностным содержанием. Информационно-образовательная среда наполнит работу с информацией смыслами, позволит конструктивно взаимодействовать с информацией и посредством информации друг с другом.

Процесс формирования ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования в ценностно-насыщенной информационно-образовательной среде реализуется через механизм «информирование–деятельность–рефлексия». На основе этого механизма нами выделены этапы процесса формирования ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования: 1-й этап – информирование о нормах и ценностях информационной культуры; 2-й этап – предъявление образцов действия в информационно-образовательной среде; 3-й этап – деятельностное опосредование ценностей информационной культуры; 4-й этап – стимулирование вовлеченности и мотивация развития при решении задач; 5-й этап – рефлексивная обработка полученного опыта. Реализация выделенных этапов формирования ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования в ценностно-насыщенной информационно-образовательной среде стала значимой частью нашей опытно-экспериментальной работы.

**Эмпирическое исследование.** Эмпирическое исследование эффективности процесса формирования ценностных основ информационной культуры в ценностно-насыщенной информационно-образовательной среде студентов проводилось на базе ОГБПОУ «Костромской энергетический техникум имени Ф.В. Чижова» и предполагало выявление динамики сформированности ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования на протяжении всего периода опытно-экспериментальной работы. Эмпирическое исследование носило формирующий характер и включало в себя констатирующий эксперимент и формирующий эксперимент с определением результатов на выходе. Опытно-экспериментальная работа реализовывалась на основе выделенных ранее этапов.

На каждом этапе вносились изменения в компоненты информационно-образовательной среды. **На первом этапе**, осуществлялось формирование целостного представления и преподавателей и студентов техникума о ценностных основах информационной культуры, наша деятельность была направлена на разработку и внедрение в среду образовательной организации информации о ценностях и нормах работы с информацией, а также создания тех преподавательских сообществ, которые в дальнейшем станут носителями и трансляторами этих ценностей. **На втором этапе**, осуществлялось предъявление образца действия в информационно-образовательной среде, организовывалась деятельность по передаче опыта от преподавателей к обучающимся, трансляция фундаментальных ценностей информационной культуры. **На третьем этапе**, реализовывалось включение студентов в ценностно-ориентационную деятельность, позволяющую приобрести опыт поведения и деятельности, регулируемых ценностями информационной культуры. **Четвёртый этап**, выражался в поддержке стойкого интереса и развития, стимулирование обучающихся на принятие ценностей информационной культуры. **Целью пятого этапа** стало развитие рефлексивной позиции обучающихся, которая является механизмом творческой активности личности, позволяет развивать собственную деятельность, превращая её в объект своего воздействия.

**Методы исследования.** Для оценки влияния образовательной среды организации среднего профессионального образования, измененной в результате описанной выше деятельности, на процесс формирования информационной культуры студентов нами было проведено исследование «Анализ образовательной среды организации среднего профессионального образования». Был разработан диагностический инструментарий (анкета «Анализ образовательной среды организации среднего профессионального образования») и проведено исследование. При разработке анкеты мы руководствовались методикой диагностики «Анализ образовательной среды вуза» М.В. Ершовой [Ершова: 185], но с учетом специфики организации среднего профессионального образования). В опросе приняли участие различные субъекты образовательного процесса: студенты, преподаватели, эксперты. Всего в опросе приняли участие 215 респондентов. Опрос был реализован с использованием онлайн-сервиса для создания форм обратной связи и разослан всем участникам исследования. Анкета содержала 8 разделов для преподавателей и экспертов, и 6 разделов для студентов. Вопросы в каждом из разделов были направлены на оценку различных компонентов информационно-образовательной среды.

**В результате проведённого исследования** мы пришли к ряду заключений:

- большинство преподавателей экспериментальной группы (80%) и экспертов (90%) активно включены в деятельность по созданию информационно-образовательной среды, что позволяет им эффективнее организовывать образовательный процесс в техникуме. В тоже время только часть преподавателей контрольной группы активно участвуют в насыщении информационно-образовательной среды ценностной составляющей; - исходя из низкой оценки ответов студентов на вопрос о регулярности проведения мероприятий, направленных на формирование информационной культуры студентов в техникуме, воспитательная работа, направленная на формирование информационной культуры студентов должна осуществляться регулярнее; - видна существенная разница в оценке образовательной среды по методическому компоненту. В экспериментальной группе педагогов оценка по всем показателям значительно превалирует (от 75 до 88%). Экспертная оценка даёт понимание, что существует необходимость осуществления более скоординированного методического обеспечения информационно-образовательной среды преподавателей, а также повсеместное внедрение методических материалов по вопросам информационной культуры во всём техникуме; - высокие результаты экспериментальной группы преподавателей по содержательному компоненту (около 90%) подтверждают значимость работы по насыщению ценностным содержанием дисциплин и важности повсеместного внедрения свода правил по работе с информацией во всём техникуме; - около 90% преподавателей экспериментальной группы подтверждают наличие общей и разделяемой большинством преподавателей системы ценностей информационной культуры, в контрольной группе такую оценку поставили только 50% опрошенных; - больше половины студентов обеих группы редко участвуют в организуемых внеаудиторных мероприятиях. Данные результаты дают понимание, что необходимо скоординировано осуществлять воспитательную работу совместно с воспитательным отделом техникума. - поведенческий компонент у всех субъектов образовательного процесса находится на достаточно высоком уровне. Показатели экспериментальной группы студентов приближаются к максимальной оценке, что обуславливается планомерной работой по трансляции ценностей, норм и правил по работе с информацией. А ответы контрольной группы не соответствуют действительности, так как противоречат ответам на открытые вопросы; - преподаватели контрольной группы более консервативны при использовании каналов коммуникации. Предпочитают личное общение, а также посредством электронной почты. В тоже время преподаватели экспериментальной группы более активно используют все электронные платформы начиная от социальных се-

тей, в которых преимущественно общаются студенты и заканчивая системой дистанционного обучения, которая насыщена необходимым материалом для организации образовательного процесса и систематизации курсов и заданий; - анализ коммуникативного компонента показал, что по мнению преподавателей обеих групп, достаточно активна в диалоге проходят аудиторные занятия со студентами и студенты активно взаимодействуют между собой; - только 50% студентов обеих групп подтверждают регулярность групповых форм работы на учебных занятиях, что даёт повод пересмотреть организационную деятельность педагогов и сделать акценты на групповые занятия более регулярными; - в целом показатели, связанные с деятельностным компонентом, находятся на среднем уровне, что свидетельствует о включённости в проектную или исследовательскую деятельность всех субъектов образовательного процесса; - результаты всех субъектов образовательного процесса по предметно-пространственному компоненту свидетельствуют о том, что в целом большинство студентов (от 70 до 80%), оценивают комфортность пространства техникума достаточно высоко. В тоже время только, около половины респондентов из числа преподавателей и экспертов оценивают удобство аудиторий на высоком уровне.

Для выяснения связи между двумя рядами экспериментальных данных (ответы на вопросы анкеты) мы использовали метод корреляций. В ходе анализа результатов экспериментальной группы студентов и преподавателей выявлена сильная положительная корреляционная зависимость между парами ответов на вопросы, которая выразилась в пределах от +0,6 до +0,9. Таким образом, корреляционный анализ демонстрирует, что насыщенность среды ценностными основами информационной культуры имеет выраженную положительную взаимосвязь с деятельностью субъектов образовательного процесса, направленную на формирование ценностных основ информационной культуры студентов. Исследуемая образовательная организация среднего профессионального образования в целом имеет достаточный потенциал и положительные условия среды для последующего повсеместного насыщения информационно-образовательной среды техникума ценностным содержанием, а именно: используемые для работы с информацией, специальное оборудование, используемое в этих целях (персональные компьютеры, оргтехника и др.), инфраструктура техникума, в том числе доступ к информационным базам данных, библиотекам, ресурсам сети Интернет, наличие системы дистанционного обучения, наличие локальной сети с разграничением прав доступа пользователей к информации.

**Выводы.** На основании всего вышесказанного мы заключаем следующее: - чтобы информационно-

образовательная среда стала эффективным условием формирования ценностных основ информационной культуры она должны быть целенаправленно насыщенная ценностным содержанием в каждом из своих компонентов: организационно-административном; методическом; содержательном; событийном; поведенческом; коммуникативном; деятельностном; предметно-пространственным; - ценностно-насыщенная информационно-образовательная среда активно влияет на информационную культуру личности, если она содержит и транслирует нормы и правила работы с информацией, влияет на формирование отношения к приемлемым и неприемлемым способам работы с информацией и взаимодействия в информационном мире, создаёт пространство деятельностного опосредования ценностей информации в реальных повседневных практиках; - конкретными средствами формирования ценностно-насыщенной информационно-образовательной среды выступают: внедрение свода правил работы с информацией повсеместно в техникуме; внедрение в содержание образовательной программы каждой дисциплины, в качестве вариативной части модуля посвященного информационной культуре; внедрение в учебную деятельность, в рамках практических и лабораторных работ ценностно-насыщенных заданий и кейс-ситуаций; насыщение деятельности студентов различными событиями, мероприятиям направленными на формирование информационной культуры, как в рамках аудиторных занятий, так и в рамках внеаудиторных занятий, включение данных событий в план мероприятий воспитательного отдела; предоставление доступа к методическим материалам всему педагогическому сообществу техникума; проведение с преподавателями семинаров, мастер-классов по использованию информационно-образовательной среды в качестве эффективного инструмента, позволяющего качественно организовать проектную и исследовательскую деятельность; - диагностика образовательной среды организации среднего профессионального образования может осуществляться с использованием опросных методик, если выделены достаточные и необходимые компоненты среды, выявлены эмпирические референты проявления этих компонентов, к оценке привлечены все значимые субъекты деятельности и отношений в организации среднего профессионального образования, созданы условия для минимизации фактора социальной желательности ответов респондентов.

#### Список литературы

*Боровикова Т.В., Фролова О.А.* Педагогическая система формирования информационной культуры старшеклассника // Вестник ТГУ. 2009. №1. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-](https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-sistema-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-starsheklassnika)

[sistema-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-starsheklassnika](https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-sistema-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-starsheklassnika)

*Власенко В.А., Якушина Е.В.* Взаимосвязь компонентов информационно-образовательной среды школы // (С) Вопросы Интернет-образования. URL: [http://vio.uchim.info/Vio\\_101/cd\\_site/articles/art\\_3\\_8.htm](http://vio.uchim.info/Vio_101/cd_site/articles/art_3_8.htm) (дата обращения: 18.12.2022).

*Гречихин А.А.* Информационная культура: опыт типологического определения // Проблемы информационной культуры: сб. ст. / под ред. Ю.С. Зубова, И.М. Андреевой. М., 1994.

*Ершова М.В.* Структура и содержание образовательной среды в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов / М. В. Ершова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. № 1. С. 183-191.

*Конопатова Н.К.* Информационно-образовательная среда как важнейшее условие достижения нового качества образования. – 2018. URL: [http://www.adm-edu.spb.ru/sites/default/files/sovremennaya\\_obrazovatel'naya\\_sreda.pdf](http://www.adm-edu.spb.ru/sites/default/files/sovremennaya_obrazovatel'naya_sreda.pdf) (дата обращения: 18.12.2022).

*Малиатаки В.В.* Информационная образовательная среда: исторический аспект // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №82-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-obrazovatel'naya-sreda-istoricheskiy-aspekt> дата обращения: 18.12.2022).

Мамонтова, Н. И. Основные подходы к понятию "информационная культура" / Н. И. Мамонтова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 3. С. 23- 25.

*Манаенкова М.П.* Информационно-познавательный компонент образовательного пространства вуза: содержание, функционирование URL: [http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2018/prepodavatel\\_vysshej\\_shkoly/5/Manaenkova.pdf](http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2018/prepodavatel_vysshej_shkoly/5/Manaenkova.pdf) (дата обращения: 18.12.2022).

*Панов В.И.* К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 14–20.

Смагина Е. А. Проблемы формирования информационной культуры студентов. Балашиха, ИСЭПМ, 2010, 121 с.

*Теплая Н.А.* Информационная культура в системе профессиональной подготовки студентов технических специальностей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 3. С. 42-44.

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

## References

- Borovikova T.V., Frolova O.A. *Pedagogicheskaja sistema formirovanija informacionnoj kul'tury starsheklassnika* [Pedagogical system of formation of information culture of a high school student]. *Vestnik TGU* [Bulletin TGU], 2009, vol. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-sistema-formirovaniya-informacionnoj-kul'tury-starsheklassnika> (access date: 18.12.2022). (In Russ.)
- Vlasenko V.A., Jakushina E.V. *Vzaimosvjaz' komponentov informacionno-obrazovatel'noj sredy shkoly* [Interconnection of components in the school information and educational environment]. *Voprosy Internet-obrazovanija* [Internet education issues]. URL: [http://vio.uchim.info/Vio\\_101/cd\\_site/articles/art\\_3\\_8.htm](http://vio.uchim.info/Vio_101/cd_site/articles/art_3_8.htm) (access date: 18.12.2022). (In Russ.)
- Grechikhin A.A. *Informatsionnaia kul'tura: opyt tipologicheskogo opredeleniia* [Information culture: the experience of typological definition]. *Problemy informatsionnoi kul'tury* [Problems of information culture]: sb. st., ed. by Iu.S. Zubova, I.M. Andreevoi. Moscow, 1994. (In Russ.)
- Ershova M.V. *Struktura i sodержanie obrazovatel'noj sredy v processe professional'noj podgotovki budushhih pedagogov* [The structure and content of the educational environment in the process of professional training of future teachers], M. V. Ershova. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2022, T. 28, vol. 1, pp. 183-191. (In Russ.)
- Konopatova N.K. *Informacionno-obrazovatel'naja sreda kak vazhnejshie uslovie dostizhenija novogo kachestva obrazovanija* [Information and educational environment as the most important condition for achieving a new quality of education]. – 2018. URL: [http://www.adm-edu.spb.ru/sites/default/files/sovremennaya\\_obrazovatel'naja\\_sreda.pdf](http://www.adm-edu.spb.ru/sites/default/files/sovremennaya_obrazovatel'naja_sreda.pdf) (access date: 18.12.2022). (In Russ.)
- Maliatki V.V. *Informacionnaja obrazovatel'naja sreda: istoricheskij aspekt* [Information educational environment: historical aspect], *Izvestija RGPU im. A.I. Gercena* [Izvestia of the A.I. Herzen State Pedagogical University], 2008, vol. 82-2, [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-obrazovatel'naja-sreda-istoricheskij-aspekt> (access date: 18.12.2022). (In Russ.)
- Mamontova N. I. *Osnovnye podhody k ponjatiju "informacionnaja kul'tura"* [Basic approaches to the concept of "information culture"]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenile studies. Sociokinetics], 2010, T. 16, vol. 3, pp. 23-25. (In Russ.)
- Manaenkova M.P. *Informacionno-poznavatel'nyj komponent obrazovatel'nogo prostranstva vuza: sodержanie, funkcionirovanie* [Information and cognitive component of the educational space of the university: content, functioning] URL: [http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2018/prepodavatel\\_vysshej\\_shkoly/5/Manaenkova.pdf](http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2018/prepodavatel_vysshej_shkoly/5/Manaenkova.pdf) (access date: 18.12.2022) (In Russ.)
- Panov V.I. *K probleme psihologo-pedagogicheskogo proektirovanija i jekspertizy obrazovatel'nogo uchrezhdenija* [To the problem of psychological and pedagogical design and examination of an educational institution]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2001, vol. 2, pp. 14–20. (In Russ.)
- Smagina E.A. *Problemy formirovanija informacionnoj kul'tury studentov* [Problems of formation of students' information culture]. *Balashiha, ISJePiM Publ.*, 2010, 121 p. (In Russ.)
- Teplaja N.A. *Informacionnaja kul'tura v sisteme professional'noj podgotovki studentov tehniceskikh special'nostej* [Information culture in the system of professional training of students of technical specialties]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenile studies. Sociokinetics], 2009, T. 15, vol. 3, pp. 42-44. (In Russ.)
- Jasvin V.A. *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Smysl Publ, 2001, 365 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.01.2023; одобрена после рецензирования 01.02.2023; принята к публикации 01.02.2023.

The article was submitted 16.01.2023; approved after reviewing 01.02.2023; accepted for publication 01.02.2023.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 31–38. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 31–38.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371:004

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-31-38>

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ

**Половкова Татьяна Викторовна**, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, T.polovkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2473-0094>

**Аннотация.** В настоящей статье понятие «технологической готовности учителей» рассматривается в контексте исследований зарубежных коллег. В результате теоретического анализа проведенного обзора англоязычных публикаций последних лет становится очевидным, что успешное внедрение технологий зависит не столько от программного обеспечения, сколько от навыков и убеждений учителей. Кроме того, было выявлено, что технологическая готовность учителей зависит от таких факторов, как готовность учителя и готовность школы в содействии учителю, опыт работы педагога с информационно-коммуникационными технологиями, техническая поддержка учителя на рабочем месте, наличие учителей-специалистов по информационно-коммуникационным технологиям (цифровых кураторов), доступ к информационным ресурсам, оптимизм и инновационность учителей, а также возможность представить свои учебно-методические наработки с помощью информационно-коммуникационных технологий и др.). Изученные взаимосвязи позволяют очертить перспективу дальнейших исследований технологической готовности российских учителей и наметить ряд важнейших задач в деле повышения имплементации информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения в российской общеобразовательной школе.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, технологическая готовность, принятие технологий, онлайн-обучение, цифровая компетентность, информационно-коммуникационные технологии.

**Для цитирования:** Половкова Т.В. Технологическая готовность учителей: обзор зарубежных публикаций // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 31–38. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-31-38>

Research Article

## TECHNOLOGICAL READINESS OF TEACHERS: A FOREIGN LITERATURE REVIEW

**Tatiana V. Polovkova**, Moscow Pedagogic State University, Moscow, Russia, T.polovkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2473-0094>

**Abstract.** In this article, the concept of «technological readiness of teachers» is considered in the context of research by our foreign colleagues. As a result of the theoretical analysis of the review of English-language publications of recent years, it becomes obvious that the successful implementation of technologies depends not so much on software as on the skills and beliefs of teachers. In addition, it was revealed that the technological readiness of teachers depends on such factors as the readiness of the teacher and the readiness of the school to assist the teacher, the experience of pedagogue with information and communication technologies, technical support of the teacher in the workplace, the availability of specialist teachers in information and communication technologies (digital curators), access to information resources, optimism and the innovativeness of teachers, as well as the opportunity to present their educational and methodological developments with the help of information and communication technologies, etc.). The studied interrelations allow outlining the prospect of further research on the technological readiness of Russian teachers and outlining a number of important tasks in improving the implementation of information and communication technologies in the learning process in the Russian secondary school.

**Keywords:** digital technologies, technological readiness, acceptance of technologies, online learning, digital competency, information-communication technologies.

**For citation:** Polovkova T.V. Technological readiness of teachers: a foreign literature review. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 31–38. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-31-38>



Технологические достижения последнего времени (см.: [Максименко и др. 2015]) привели к оптимистичным прогнозам специалистов во многих сферах, в том числе и в образовании. Между тем педагогическое сообщество наряду с воспринимаемой полезностью оценивает и те тревожные вызовы [Духанина 2009], которые сопряжены с технологическими инновациями [Хавенсон, Гизатуллин 2020; Хавенсон и др. 2020] и их имплементацией [Духанина, Максименко 2020] в процессы работы образовательных организаций. Исследования разных лет многих ученых [Christensen, Knezek 2008; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich 2010; Vihera, Nurmela 2001; Zhao, Cziko 2001] показали, что успешное внедрение технологий зависит не столько от программного обеспечения, сколько от навыков и убеждений учителей. Родительское сообщество [Духанина 2016] также высказывает опасение по поводу стремительного освоения школьниками гаджетов [Духанина 2020], появления у последних нехимических зависимостей, усиления фоббинга [Максименко и др. 2021], кибербуллинга [Дейнека и др. 2020], потребления социально опасного контента [Максименко, Пичугина 2012] и др. С риторикой технологического скептицизма выступает ряд отечественных исследователей [Завязинский, Строкова 2014], изучающих феномены «сопротивление инновациям» и «инновационной усталости», возрастания симуляционных практик и количества правонарушений [Максименко и др. 2020]. В ситуации вынужденного перехода к цифровизации школьного образования [Духанина, Максименко 2021] это требует внимательного изучения и последующего учета в деле просвещения учителей, родителей и других целевых аудиторий [Духанина, Максименко 2019] и создания релевантной системы мотивации педагогов [Духанина и др. 2014].

Учителя, которые не убеждены в том, что образовательные технологии полезны для преподавания и усвоения знаний, и не обладающие достаточными навыками для использования цифровых технологий в своих классах, вряд ли будут использовать информационно-коммуникационные технологии на регулярной основе и эффективным способом [Petko et al. 2018]. В своем исследовании Д. Петко оценил, как на использование технологий в работе учителей влияют такие факторы, как готовность учителя и готовность школы в содействии учителю. В свою очередь, готовность учителя включает в себя навыки, связанные с технологиями и убеждениями. Готовность школы содействовать учителю рассматривается как скрытая переменная, охватывающая воспринимаемое качество образования: технологические ресурсы, важность интеграции образовательных технологий во всей школе, ясность цели в отношении данной интеграции, поддержка директора школы

и формальный и неформальный обмен между учителями в отношении образовательных технологий.

М. Фуллан [Fullan 2003] считает, что успешное внедрение инноваций в школах зависит в первую очередь от того, испытывают ли вовлеченные сотрудники «сопричастность» к инновационному процессу и видят ли за ним последовательное обоснование.

С. Мумтаз [Mumtaz 2000] приводит список барьеров, препятствующих внедрению учителями технологических достижений в своей работе. Он включает: недостаток опыта работы с информационно-коммуникационными технологиями, отсутствие технической поддержки на рабочем месте, учителей-специалистов по информационно-коммуникационным технологиям (цифровых кураторов), времени на реализацию, доступа к информационным ресурсам и финансовой поддержки. Среди причин сопротивления учителей называются отсутствие административной и организационной поддержки, а также изменения в восприятии учителей, связанные с личностными и психологическими факторами.

Как утверждает Л.Е. Гурлей [Gurley 2018], преподавание онлайн требует технологических навыков, но также и иных педагогических подходов, в отличие от преподавания офлайн (лицом к лицу). П. Эртмер и А. Оттенбрейт-Лэфтвич [Ertmer, Ottenbreit-Leftwich 2010] определили 4 ключевых фактора, влияющих на интеграцию образовательных технологий в преподавание: а) знания учителя, б) самооффективность учителя, в) убеждения учителя и г) школьная/предметная культура.

Э. Роджерс [Rogers 1995] предлагает три модели распространения инноваций: «необязательную» (с проявлением гибкости), «коллективную» (с балансом между максимальной эффективностью и свободой), «власть авторитета» (имеющую высокий риск сильного сопротивления). Самоэффективность учителей в преподавании и поддержке обучения была исследована через призму системы технологических педагогических знаний и знаний о содержании [Koehler et al. 2014]. Концепция включает в себя несколько областей знаний, в том числе общие для предметной области и специфические для технологии аспекты, которые важны для учителей при внедрении технологий в преподавание и обучение, и содержит следующие ключевые аспекты [Scherer et al. 2018]: знания о сложных взаимосвязях между технологией, педагогикой и контентом, которые позволяют учителям разрабатывать соответствующие и зависящие от контекста стратегии обучения [Koehler et al. 2014]; знания об использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для реализации учебной практики, принципов и стратегий; знания о том, как предмет может быть представлен с помощью технологии. Впол-

не очевидна низкая степень принятия технологий в том случае, если преподаватели не могут сформулировать свои педагогические соображения посредством возможностей гаджетов и онлайн-инструментов [Brinkley-Etzkorn 2018].

Результаты исследований Т. Тео [Teo 2009] показали, что воспринимаемая полезность цифровой технологии, отношение к использованию компьютера и самоэффективность этого навыка оказывают прямое влияние на поведенческое намерение использовать технологию, в то время как воспринимаемая простота использования, технологическая сложность и облегчающие условия косвенно влияют на поведенческое намерение использовать технологию. Когда технология воспринимается как полезная и ее использование – как улучшающее успеваемость учащихся, делающее обучение более эффективным, учителя с большей вероятностью будут ее использовать. Позитивный настрой оказывает прямое влияние на поведенческие намерения. Когда учителя испытывают положительные чувства по отношению к внедрению технологий, они, скорее всего, продолжают ее использовать и будут применять более широко до тех пор, пока это будет поддерживаться позитивным отношением. Облегчающие условия оказывают наибольшее прямое влияние на воспринимаемую простоту применения, за которой следует отношение к использованию компьютера и воспринимаемая полезность. Другими словами, адекватная поддержка пользователю в применении технологии воспринимается одновременно с теми усилиями, которые требуются для ее освоения. Технологическая сложность [Sarah et al. 2020] оказывает прямое положительное влияние на воспринимаемую простоту использования и отрицательное – на воспринимаемую полезность. Если технология воспринимается как трудная в освоении и использовании, она, скорее всего, будет ощущаться как настолько утомительная и отнимающая много времени, что придется приложить много усилий, чтобы извлечь из нее пользу. О взаимосвязи между технологическими сложностями и предполагаемой полезностью свидетельствует отрицательный эффект, который предполагает, что, когда пользователи воспринимают технологию как сложную, они склонны считать ее менее полезной, поскольку вряд ли они будут продуктивны и эффективны, используя ее.

Э. Вуд [Wood et al. 2005] с коллегами подчеркивают эмоциональный характер реакции учителей на технологии. Они обнаружили, что постоянно меняющийся характер взаимоотношений между учителями, основанный на сотрудничестве и взаимной поддержке, значимо обуславливает принятие цифровых технологий учителями.

Ф. Лиу с соавторами [Liu et al. 2016] определили общие характеристики учителей (опыт препода-

вания с использованием технологий, уровень образования, опыт преподавания, пол), характеристики школы (поддержка школьных технологий, доступ школы к технологиям в классах) и контекстуальные характеристики (уровень класса, среднее количество учащихся в классе) как факторы для конкретных характеристик учителя (уверенность и комфорт при использовании технологий), каждый из которых влияет на использование технологии учителем и классом.

Б. Сомех [Somekh 2008] указывает, что законодательные рамки и организационные структуры школьного образования часто делают невозможным изучение и педагогическое применение инструментов ИКТ. Они серьезно ограничивают свободу действий учителей и учащихся, поскольку, по сути, являются культурными инструментами, которые опосредуют педагогику классной доски и мела. Они укрепляют традиционные роли и убеждения учителей. Системе образования в данном случае можно понимать как устаревшую инфраструктуру, сопротивляющуюся неизбежным изменениям.

Преподавание искусственного интеллекта, реализуемое, например, в Африке, не имеет контекстуальной значимости, поскольку не учитывает такие вещи, как культура и инфраструктура [Oyelere et al. 2022]. Это связано с тем фактом, что Африка имеет один из самых низких показателей по глобальному индексу готовности правительства к внедрению искусственного интеллекта в разные сферы общественной жизни.

М. Аюанвале [Ayanwale et al. 2022] показал, что тревожность в отношении имплементации искусственного интеллекта, а также воспринимаемая полезность в значительной степени предсказывают поведенческие намерения учителей в отношении принятия цифровых технологий и обучения искусственному интеллекту.

Готовность учителей участвовать в изменениях на любом уровне при переходе на онлайн-обучение представляет собой сложную организацию индивидуальных, институциональных и культурных факторов [Kukulska-Hulme 2012]. Эти факторы могут влиять на всех учителей неодинаково. Р. Шерер с соавторами [Scherer et al. 2021] разделяют собственно готовность учителей (личная готовность) и готовность их школ (вузов) поддерживать онлайн-обучение (контекстуальная готовность).

П.К. Муньос Каррил с коллегами [Munoz Carril et al. 2013] показали, что более опытные «онлайн-учителя» имеют более высокую уверенность в своих педагогических компетенциях для преподавания онлайн. Некоторые исследования свидетельствуют о различиях в пользу женщин-преподавателей в высших учебных заведениях, в частности в отношении понимания важности разработки онлайн-

курсов [Briggs 2005], мотивации преподавать онлайн [Shea 2007], осознания ценности сообщества программ, вовлеченности и поддержки для создания сообщества онлайн-программ. Другие исследования не смогли выявить каких-либо гендерных различий в конструктах, связанных с готовностью к онлайн-обучению [Aydin 2005; Schmid et al. 2021]. Например, Ф. Мартин с соавторами [Martin et al. 2019] обнаружили существенные гендерные различия в пользу женщин по некоторым конструкциям (например, восприятие важности разработки онлайн-курсов, коммуникации и управления временем), но не по другим параметрам (например, отношение учителей к важности технической компетентности и их восприятие собственной способности преподавать онлайн). Отслеживая имплементацию онлайн-образования в высшем образовании, Э. Баран [Baran 2011] пришла к выводу, что, помимо прочих факторов, дисциплина является значимым аспектом успешного планирования и внедрения онлайн-курсов учителями.

Как показано А. Парасураман [Parasuraman 2000], оптимизм и инновационность являются движущими силами технологической готовности, в то время как дискомфорт и незащищенность являются сдерживающими факторами. М. Суммак с коллегами [Summak et al. 2010] наблюдали значительную разницу в подобных оценках учителей-женщин и учителей-мужчин по параметрам оптимизма, инновационности и общей удовлетворенности, в то время как существенной разницы в дискомфорте и неуверенности не обнаружили. Мужчины сообщали о значительно более высоком среднем значении оптимизма и инновационности, чем женщины. Учителя-мужчины также продемонстрировали значительно более высокий общий балл технологической готовности, чем учителя-женщины. Результаты исследования Н. Нох [Noh et al. 2014] показывают, что компьютерная самоэффективность, как и личная инновационность, в области технологий являются предикторами воспринимаемой простоты использования, полезности, отношения к инновациям и их намерения использовать онлайн-среду в преподавании и учебе.

Опыт является одним из факторов [Scherer et al. 2023] технологической готовности учителей в освоении цифровых помощников. Большинство исследований готовности учителей в значительной степени основаны на предположении, что взаимосвязь между опытом и готовностью линейна [Hung et al. 2016]. Это общее предположение о линейности предполагает, что более опытные учителя склонны считать себя лучше (или хуже) подготовленными к освоению онлайн-инструментов, чем менее опытные учителя. Возможная нелинейная зависимость могла бы объяснить различия в направлении и статистической значимости корреляций в разных исследованиях [Downing,

Dyment 2013]. Р. Классен и М. Чиу [Klassen, Chiu 2010] обнаружили перевернутую U-образную связь между годами преподавательского опыта и тремя измерениями самоэффективности: управлением классом, стратегиями преподавания и вовлеченностью учащихся. Согласно этому наблюдению, самоэффективность возрастает с опытом до оптимального уровня, а затем снижается с увеличением опыта. Опыт учителей в области применения онлайн-инструментов в преподавании и их готовность к нему могут варьироваться в зависимости от предметной области, различных предметных культур, программ подготовки учителей, методов преподавания или других факторов, представляющих предметную специфику преподавания и обучения [Tondeur et al. 2019].

На негативном отношении учителей к принятию цифровых технологий в школах существенно сказывается отсутствие технологической инфраструктуры в школах (например, доступ к компьютерам, Интернету или специальным программам) [Eickelmann, Vennemann 2017], временные ограничения (например, отсутствие времени для планирования обучения с использованием цифровых носителей) или отсутствие технической или педагогической поддержки [Pelgum 2008]. К внутренним факторам относятся убеждения учителей в отношении информационно-коммуникационных технологий и их нежелание менять образовательные практики [Fullan 2012]. И если внешние факторы или барьеры можно изменить, выделив школам дополнительные ресурсы и оснастив их достаточным количеством компьютеров и программным обеспечением, в том числе обеспечив дополнительную компьютерную подготовку учителей, то внутренние факторы (аффективные установки учителей) в среднесрочной перспективе могут оставаться неизменными [Maio, Olson 1995; Snyder, De Bono 1989].

П. Роджерс [Rogers 1999] привел систематизацию основных барьеров в принятии новых технологий в образовании: категория доступности (ограниченный доступ к полезному, актуальному и уместному оборудованию и программному обеспечению); вторая – это отсутствие технологической, технической, социальной и институциональной поддержки, доступной учителям, то есть фактическая поддержка, оказываемая школами, органами образования или университетами учителям в использовании и обслуживании технологий. Третий барьер – это отсутствие заинтересованности всех сторон, включая время, которое учителя могут (или желают) потратить на разработку нового программного обеспечения, новых навыков или полезных приложений.

Таким образом, обзор англоязычных публикации по теме технологической готовности учителей продемонстрировал влияние многих переменных (готовность учителя и готовность школы в содействии

учителю, опыт работы педагога с информационно-коммуникационными технологиями, техническая поддержка учителя на рабочем месте, наличие учителей-специалистов по информационно-коммуникационным технологиям (цифровых кураторов), доступ к информационным ресурсам, оптимизм и инновационность учителей, а также возможность представить свои учебно-методические наработки с помощью информационно-коммуникационных технологий и др.) на процесс цифровизации школьного образования и ставит перед российскими педагогами-исследователями ряд интересных задач, без решения которых довольно сложно говорить о технологическом прогрессе российского общества.

### Список литературы

- Дейнека О.С., Духанина Л.Н., Максименко А.А.* Кибербуллинг и виктимизация: обзор зарубежных публикаций // Перспективы науки и образования. 2020. Т. 4, № 5. С. 273–292.
- Духанина Л.Н.* Инфраструктура одаренности, или Доживем ли до понедельника 2020 года? // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 31–40.
- Духанина Л.Н.* Сотрудничество организаций дошкольного образования и родительской общественности в условиях современных вызовов // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 577–579.
- Духанина Л.Н.* Ценности и жизненные приоритеты российских школьников // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология, социокинетика. 2020. № 2. С. 20–28.
- Духанина Л.Н., Максименко А.А.* Просветительские запросы россиян // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 226–240.
- Духанина Л.Н., Максименко А.А.* Проблемы имплементации искусственного интеллекта в сфере образования // Перспективы науки и образования. 2020. Т. 46, № 4. С. 23–35.
- Духанина Л.Н., Максименко А.А.* Вынужденная цифровизация школьного образования в России: родительская рефлексия // Научный результат. Сер.: Социология управления. 2021. Т. 7, № 2. С. 116–131.
- Духанина Л.Н., Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Современный учитель: удовлетворенность материальным статусом // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика: материалы VII Международ. науч.-практ. конф. / под общ. ред. И.И. Соколовой. 2014. С. 48–58.
- Загвязинский В.И., Строчкова Т.А.* Сопrotивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. 2014. № 3 (112). С. 2–22.
- Максименко А.А., Дейнека О.С., Духанина Л.Н., Сапоровская М.В.* Фаббинг: особенности аддиктивного поведения молодежи // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 4. С. 345–362.
- Максименко А.А., Духанина Л.Н., Дейнека О.С., Крылова Д.В.* Отношение россиян к коррупции // Вестник СПбГУ. Сер.: Социология. 2020. Т. 13, № 4. С. 407–428.
- Максименко А.А., Пичугина Е.Г.* Контрмаркетинг табакокурения. Кострома: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 2012. 358 с.
- Максименко А.А., Пичугина Е.Г., Шмигирилова Л.Н., Панкратова Е.В.* Отношение россиян к достижениям научно-технического прогресса // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20231> (дата обращения: 20.12.2022).
- Хавенсон Т.Е., Гизатуллин М.А.* Цифровая технологическая готовность учителей: подходы к изменению // Тенденции развития образования. Эффективность образовательных институтов: материалы XVI ежегодной Междунар. науч.-практ. конф. Москва: Дело, 2020. С. 188–195.
- Хавенсон Т.Е., Котик Н.В., Королева Д.О.* Цифровая технологическая готовность школьных учителей // Мониторинг экономики образования. ВШЭ. 2020. № 8. С. 1–7.
- Ayanwale M.A., Sanusi I.T., Adelana O.P., Aruleba K.D., Oyelere S.S.* Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. Computers and Education, Artificial Intelligence, 2022, vol. 3, 100099
- Aydin C.* Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online teaching. The Turkish Online Journal of Distance Education, 2005, vol. 6 (3), pp. 58–80.
- Baran E.* The transformation of online teaching practice: Tracing successful online teaching in higher education. Ames, Iowa, Iowa State University, 2011. <https://lib.dr.iastate.edu/etd/12206>
- Briggs S.* Changing roles and competencies of academics. Active Learning in Higher Education, vol. 6 (3), 2005, pp. 256–268. <https://doi.org/10.1177/1469787405057753>
- Brinkley-Etzkorn K.E.* Learning to teach online: Measuring the influence of faculty development training on teaching effectiveness through a TPACK lens. The Internet and Higher Education, 2018, vol. 38, pp. 28–35. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.04.004>
- Christensen R., Knezek G.* Self-report measures and findings for information technology attitudes and competencies. J. Voogt, G. Knezek (Eds.). International handbook of information technology in primary and secondary education. Berlin, Springer, 2008, pp. 349–365.

- Downing J.J., Dymont J.E. Teacher educators' readiness, preparation, and perceptions of preparing preservice teachers in a fully online environment: An exploratory study. *The Teacher Educator*, 2013, vol. 48 (2), pp. 96–109. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.760023>
- Eickelmann B., Vennemann M. Teachers' attitudes and beliefs regarding ICT in teaching and learning in European countries. *European Educational Research Journal*, 2017, vol. 16 (6), pp. 733–761. <https://doi.org/10.1177/1474904117725899>
- Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A. Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 2010, vol. 42, pp. 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Fullan M. *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Boston, MA, Allyn and Bacon, 2012.
- Fullan M.G. *Change forces with a vengeance*. London, Routledge Falmer, 2003.
- Gurley L.E. Educators' preparation to teach, perceived teaching presence, and perceived teaching presence behaviors in blended and online learning environments. *Online Learning*, 2018, vol. 22 (2), pp. 179–220. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1255>
- Hung M.-L. Teacher readiness for online learning: Scale development and teacher perceptions. *Computers & Education*, 2016, vol. 94, pp. 120–133. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.012>
- Klassen R.M., Chiu M.M. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 2010, vol. 102 (3), pp. 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Koehler M.J., Mishra P., Kereluik K., Shin T.S., Graham C.R. The technological pedagogical content knowledge framework. M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen, M.J. Bishop (Eds.). *Handbook of research on educational communications and technology*. Springer, 2014, pp. 101–111.
- Kukulska-Hulme A. How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? *Internet and Higher Education*, 2012, vol. 15 (4), pp. 247–254.
- Liu F., Ritzhaupt A.D., Dawson K., Barron A.E. Explaining technology integration in K-12 classrooms: A multilevel path analysis model. *Educational Technology Research and Development*, 2016, vol. 65, pp. 795–813. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9487-9>
- Maior G.R., Olson J.M. Relations between values, attitudes, and behavioral intentions: The moderating role of attitude function. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1995, vol. 31 (3), pp. 266–285.
- Martin F., Budhrani K., Wang C. Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning Journal*, 2019, vol. 23(3), pp. 97–119. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.1555>
- Mumtaz S. Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 2000, vol. 9 (3), pp. 319–341.
- Munoz Carril P.C., Gonzalez Sanmamed M., Hernandez Selles N. Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the e-learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2013, vol. 14 (3), pp. 462–487. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477>
- Noh N.M., Mustafa H.M.A., Ahma Ch.N.Ch. Predictive Relationship between Technology Acceptance Readiness and the Intention to Use Malaysian Eduweb TV among Library and Media Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 144–148.
- Oyelere S.S., Sanusi I.T., Agbo F.J., Oyelere A.S., Omidiora .O., Adewumi A.E., et al. Artificial intelligence in African schools: Towards a Contextualized approach. 2022 IEEE global engineering education conference (EDUCON). IEEE, 2022, pp. 1577–1582.
- Parasuraman A. Technology Readiness Index (TRI) a Multiple-Item Scale to Measure Readiness to Embrace New Technologies. *Journal of Service Research*, 2000, vol. 2, pp. 307–320. <http://dx.doi.org/10.1177/109467050024001>
- Pelgrum W.J. School practices and conditions for pedagogy and ICT. Law N., Pelgrum N.J., Plomp T. (eds) *Pedagogy and ICT Use in Schools Around the World: Findings from IEA–SITES 2006*. Hong Kong, CERC–Springer, 2008, pp. 67–121.
- Petko D., Prasse D., Cantieni A. The Interplay of School Readiness and Teacher Readiness for Educational Technology Integration. A Structural Equation Model, *Computers in the Schools*, 2018. <https://doi.org/10.1080/07380569.2018.1428007>
- Rogers E.M. *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York, NY, The Free Press, 1995.
- Rogers P.L. *Barriers to Adopting Emerging Technologies in Education*. Richmond, VA, Virginia, Commonwealth University, 1999.
- Sarah K., Howard S.K., Tondeur J., Siddiq F., Scherer R. Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education, *Technology, Pedagogy and Education*, 2020. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1839543>
- Scherer R., Howard S.K., Tondeur J., Siddiq F. Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 2021, vol. 118, 106675
- Scherer R., Siddiq F., Howard S.K., Tondeur J. The more experienced, the better prepared? New evidence on the relation between teachers' experience and their readiness for online teaching and learning. *Computers in Human Behavior*, 2023, vol. 139, 107530

Scherer R., Siddiq F., Tondeur J. The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 2018, vol. 128, pp. 13-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>

Schmid M., Brianza E., Petko D. Self-reported technological pedagogical content knowledge (TPACK) of pre-service teachers in relation to digital technology use in lesson plans. *Computers in Human Behavior*, 2021, vol. 115. 106586. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106586>

Shea P. Bridges and barriers to teaching online college courses: A study of experienced faculty in thirty-six colleges. *Journal of Asynchronous Learning*, 2007, vol. 11 (2), pp. 73-128.

Snyder M., De Bono K.G. Understanding the function of attitudes: Lessons for personality and social behavior. Pratkanis A.R. (ed.) *Attitude Structure and Function*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1989, pp. 339-359.

Somekh B. Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT, J. Voogt, G. Knezek (eds.). *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 2008, pp. 449-460.

Summak M.S., Baglibel M., Samancioglu M. Technology readiness of primary school teachers: A case study in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 2, pp. 2671–2675.

Teo T. Modeling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, 2009, vol. 52, pp. 302-312.

Tondeur J., Scherer R., Baran E., Siddiq F., Valtonen T., Sointu E. Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 2019, vol. 50 (3), pp. 1189-1209. <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>

Vihara M.-L., Nurmela J. Communication capability is an intrinsic determinant for information age. *Futures*, 2001, vol. 33 (34), pp. 245-265.

Wood E., Mueller J., Teena W., Specht J., Deyoung T. Teachers' perceptions: Barriers and supports to using technology in the classroom. *Education, Communication and Information*, 2005, vol. 5 (2), pp. 183-206.

Zhao Y., Cziko G.A. Teacher adoption of technology: a perceptual control theory perspective. *Journal of Technology and Teacher Education*, 2001, vol. 9 (1), 5e30.

## References

Dejneka O.S., Duhanina L.N., Maksimenko A.A. *Kiberbulling i viktimizacija: obzor zarubezhnyh publikacij* [Cyberbullying and victimization: a review of foreign publications]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of science and education], 2020, vol. 4, № 5, pp. 273-292. (In Russ.)

Duhanina L.N. *Infrastruktura odarennosti, ili Dozhivem li do ponedel'nika 2020 goda?* [The Infrastructure of Giftedness, or Will We Live Until Monday 2020?]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2009, vol. 4, pp. 31–40. (In Russ.)

Duhanina L.N. *Sotrudnichestvo organizacij doshkol'nogo obrazovaniya i roditel'skoj obshchestvennosti v uslovijah sovremennyh vyzovov* [Cooperation between preschool education organizations and the parent community in the face of modern challenges]. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta* [Education and training of young children], 2016, vol. 5, pp. 577-579. (In Russ.)

Duhanina L.N. *Cennosti i zhiznennye priority rossijskikh shkol'nikov* [Values and life priorities of Russian schoolchildren]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika, psihologija, sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Ser.: Pedagogy, psychology, sociokinetics], 2020, vol. 2, pp. 20-28. (In Russ.)

Duhanina L.N., Maksimenko A.A. *Prosvetitel'skie zaprosy rossijan* [Educational requests of Russians]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of education], 2019, vol. 2, pp. 226-240. (In Russ.)

Duhanina L.N., Maksimenko A.A. *Problemy implementacii iskusstvennogo intellekta v sfere obrazovaniya* [Problems of implementation of artificial intelligence in the field of education]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of science and education], 2020, vol. 46, № 4, pp. 23-35. (In Russ.)

Duhanina L.N., Maksimenko A.A. *Vynuzhdennaja cifrovizacija shkol'nogo obrazovaniya v Rossii: roditel'skaja refleksija* [Forced digitalization of school education in Russia: parental reflection]. *Nauchnyj rezul'tat. Ser.: Sociologija upravlenija* [Scientific result. Ser.: Sociology of management], 2021, vol. 7, № 2, pp. 116–131. (In Russ.)

Duhanina L.N., Sobkin V.S., Adamchuk D.V. *Sovremennyy uchitel': udovletvorennost' material'nym statusom* [A modern teacher: satisfaction with material status]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v gosudarstvakh – uchastnikah SNG: sovremennye problemy, koncepcii, teorii i praktika: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., pod obshh. red. I.I. Sokolovoj* [Pedagogical education in the CIS member states: modern problems, concepts, theories and practice: materials of the VII Intern. scientific-practical. conf.], ed. by I.I. Sokolova, 2014, pp. 48-58. (In Russ.)

Zagvjazinskij V.I., Strokova T.A. *Soprotivlenie innovacijam: sushhnost', sposoby profilaktiki i preodolenija* [Resistance to innovation: essence, methods of prevention and overcoming]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2014, vol. 3 (112), pp. 2-22. (In Russ.)

Maksimenko A.A., Dejneka O.S., Duhanina L.N., Saporovskaja M.V. *Fabbing: osobennosti addiktivnogo povedeniya molodezhi* [Phubbing: Peculiarities of Addic-

tive Behavior of Young People]. *Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny* [Public Opinion Monitoring: Economic and Social Changes], 2021, vol. 4, pp. 345-362. (In Russ.)

Maksimenco A.A., Duhanina L.N., Dejneka O.S., Krylova D.V. *Otnoshenie rossijan k korrupcii* [The attitude of Russians to corruption]. *Vestnik SPBGU. Ser.: Sociologija* [Bulletin of St. Petersburg State University. Ser.: Sociology], 2020, vol. 13, № 4, pp. 407-428. (In Russ.)

Maksimenco A.A., Pichugina E.G. *Kontrmarketing tabakokurenija* [Countermarketing of tobacco smoking]. Kostroma, Kostromskoj gosudarstvennyj universitet im. N.A. Nekrasova, 2012, 358 p. (In Russ.)

Maksimenco A.A., Pichugina E.G., Shmigirilova L.N., Pankratova E.V. *Otnoshenie rossijan k dostizhenijam nauchno-tehnicheskogo progressa* [The attitude of Russians to the achievements of scientific and technological progress]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern problems of science and education], 2015, vol. 1-2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20231> (access date: 20.12.2022). (In Russ.)

Havenson T.E., Gizatullin M.A. *Cifrovaja tehnologicheskaja gotovnost' uchitelej: podhody k izmereniju* [Digital technological readiness of teachers: approaches to measurement]. *Tendencii razvitija obrazovanija. Jefferektivnost' obrazovatel'nyh institutov: materialy XVI ezhegodnoj Mezhdunar. nauch.-prakt.konf.* [Trends in the development of education. The effectiveness of educational institutions: materials of the XVI annual Intern. scientific-practical conf.]. Moscow, Delo Publ., pp. 188-195. (In Russ.)

Havenson T.E., Kotik N.V., Koroleva D.O. *Cifrovaja tehnologicheskaja gotovnost' shkol'nyh uchitelej* [Digital technological readiness of school teachers]. *Monitoring jekonomiki obrazovanija. VShJe* [Monitoring of the economics of education. HSE], 2020, vol. 8, pp. 1-7. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 16.12.2022; одобрена после рецензирования 18.01.2023; принята к публикации 02.02.2023.*

*The article was submitted 16.12.2022; approved after reviewing 18.01.2023; accepted for publication 02.02.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 39–46. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 39–46.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 004:378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-39-46>

## ЦИФРОВЫЕ СРЕДСТВА УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

**Заводчикова Надежда Ивановна**, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [zaw-nadejda@yandex.ru](mailto:zaw-nadejda@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9332-6143>

**Быкова Ирина Альбертовна**, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [i.bukova@yandex.ru](mailto:i.bukova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0062-8581>

**Плясунова Ульяна Валерьевна**, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [plyasunova@gmail.com](mailto:plyasunova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9129-052X>

**Аннотация.** В статье обсуждается вопрос целесообразности применения цифровых средств для управления процессом формирования сложных, многокомпонентных умений, к которым относятся умения, входящие в состав методической компетенции. Методические умения реализуются через методические действия, в составе которых можно выделить инвариантную и специфическую части. Анализ педагогического опыта и существующих подходов к управлению дидактической системой показал, что на различных этапах освоения студентами конструктивных схем инвариантов методических действий необходимо использовать различные модели управления. На первом этапе, когда ориентировочная основа методических действий строится преподавателем, целесообразно использовать рассеянный, замкнутый тип управления. На этапе совместного построения ориентировочной основы профессионального действия преподавателем и студентом наиболее эффективной будет разомкнутая модель управления, сопровождаемая самостоятельным контролем каждого шага по разработанной схеме действия. На этапе самостоятельного выделения студентом ориентировочной основы методического действия целесообразно использовать разомкнутую, направленную, неавтоматизированную модель управления. Организация взаимного контроля на последнем этапе позволит наполнить конструктивные схемы инвариантов методических действий большим количеством конкретных примеров. В статье обоснован выбор цифровых средств реализации указанных моделей управления, приведены примеры учебных методических задач и соответствующих им элементов курса среды электронного обучения Moodle.

**Ключевые слова:** методическая компетенция, методическое умение, учебная методическая задача, ориентировочная основа действия, среды управления обучением, Moodle, модель управления.

**Для цитирования:** Заводчикова Н.И., Быкова И.А., Плясунова У.В. Цифровые средства управления процессом формирования методических умений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 39–46. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-39-46>

Research Article

## DIGITAL TOOLS FOR MANAGING THE PROCESS OF METHODOLOGICAL SKILLS FORMATION

**Nadejda I. Zavodchikova**, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, [zaw-nadejda@yandex.ru](mailto:zaw-nadejda@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9332-6143>

**Irina A. Bikova**, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, [i.bukova@yandex.ru](mailto:i.bukova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0062-8581>

**Ulyana V. Plyasunova**, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, [plyasunova@gmail.com](mailto:plyasunova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9129-052X>

**Abstract.** The article discusses the question on expediency of using digital tools for managing the process of forming complex, multi-component skills, which comprise skills that are part of the methodological competence. Methodical skills are realized through methodical actions, where invariant and specific parts can be distinguished. The analysis of work experience and existing approaches to the management of the didactic system showed that at various stages of students' mastering design schemes of methodological actions invariants, it is necessary to use different management models. At the first stage, when the approximate basis of methodological actions is built by the teacher, it is advisable to use a distracted, cyclic, automated



and non-automated type of control. At the stage of joint construction of the approximate basis of professional action by the teacher and the student, the most effective model will be a delayed management one, accompanied by independent control of each step according to the developed scheme of action. At the stage of the student's independent allocation of the approximate basis of the methodological action, it is advisable to use a delayed, directed, non-automated control model. Organising mutual control at the last stage will allow filling the design schemes of the invariants of methodological actions with a large number of "images". The article justifies the choice of digital tools for implementing these control models, provides examples of training methodological tasks and the corresponding elements of the Moodle course.

**Keywords:** methodological competence, methodological skill, training methodological task, orienting basis of an action, training management environment, Moodle, management model.

**For citation:** Zavodchikova N.I., Bikova I.A. Plyasunova U.V. Digital tools for managing the process of methodological skills formation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 39–46. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-39-46>

Проблеме использования педагогических программных сред для управления процессом усвоения учебного материала посвящено большое число работ как в отечественной, так и в зарубежной литературе (Б. Скиннер, Э. Торндайк, Ф. Янушкевич, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, З.А. Решетова, Л.Н. Ланда, В.П. Беспалько, В.М. Монахов, В.В. Петрусинский и др.). В период пандемии вопросы цифровизации среднего и высшего образования стали особенно актуальными, что нашло отражение в многочисленных публикациях по названной тематике. Особое внимание уделено проблемам изменения и дополнения принципов обучения [Сергеев, Чандра: 266; Прохорова, Булганина: 203; Бережнова: 35; Заводчикова: 167], целесообразности использования дистанционных технологий при очном обучении [Катаева, Катаев: 42; Колосова: 103; Никитин: 88], анализу эффективности использования в учебном процессе различных педагогических программных сред [Вакуленкова: 81; Возможности: 442; Попов: 24].

Очевидно, что перенос в цифровой формат репродуктивной составляющей обучения является весьма уместным. Открытым остаётся вопрос о возможности и целесообразности управления с помощью цифровых средств процессом формирования многокомпонентных, комплексных умений и навыков. К такому можно отнести методические умения, входящие в состав профессиональной компетенции будущего педагога.

Перефразируя определение общепедагогических умений, данное в [Спирин: 6], под методическим умением будем понимать сложное психическое образование, в состав которого входят научные знания, сформированные навыки, а также эвристические мыслительно-практические действия по решению методических задач. Методической задачей вслед за Т.И. Ковтуновой будем называть педагогическую задачу, обусловленную противоречием между существующим и требуемым уровнем сформированности у учащихся знаний, умений и навыков в рамках определённого учебного предмета [Ковтунова: 57].

Методическое умение реализуется через методические действия, которые, в свою очередь, представляют собой совокупность некоторых операций. В каждом методическом действии можно выделить инвариантную и специфическую части. В инвариантной отражены общие закономерности того или иного элемента процесса обучения, опирающиеся на положения современной психологии и дидактики, в специфической – та особенность действия, которая определяется конкретным содержанием предмета.

Например, в состав методического умения, связанного с формированием понятий, входят действия по разработке системы примеров, иллюстрирующих объем понятия. Инвариантной частью этих действий является необходимость подбора примеров объектов, подходящих и не подходящих под понятие; при этом для понятий, определение которых имеет конъюнктивную форму, набор примеров должен содержать объекты, обладающие всеми существенными признаками, и объекты, у которых один из признаков отсутствует. Для понятий, определение которых имеет дизъюнктивную форму, набор примеров должен содержать объекты, обладающие каждым из существенных признаков в отдельности, примеры объектов, обладающих несколькими из существенных признаков (если это возможно), и примеры объектов, не обладающих ни одним из признаков [Груденов: 1990]. Описанный алгоритм разработки системы примеров, иллюстрирующих объем понятия, является обобщённой конструктивной схемой инварианта указанного методического действия, которая при реализации может претерпевать существенные изменения, связанные с содержанием конкретного понятия и условиями его формирования.

Очевидно, что за ограниченное время невозможно обсудить с будущими учителями все содержательные особенности обучения предмету в школе, однако сформировать у студента обобщённые конструктивные схемы инвариантов методических действий вполне возможно.

Управление процессом формирования методических умений в рамках обучения в педагогическом

вузе реализуется с помощью набора учебных методических задач. Под учебной методической задачей (УМЗ) будем понимать задание, используемое в методической подготовке учителя на уровне осмысления, проектирования и практической реализации методических, педагогических профессиональных действий с целью развития методической компетентности [Игна: 177]. Частичный или полный перевод УМЗ в цифровой формат позволяет, во-первых, увеличить количество и вариативность выполняемых студентом задач, во-вторых, реализовать наиболее эффективные модели управления формированием методических умений.

В [Быкова: 179] были выделены этапы формирования ориентировочной основы профессиональных действий будущего учителя информатики и соответствующие им типы заданий курса методики обучения и воспитания в области информатики. Целью данной статьи является выявление основных моделей управления процессом формирования методических умений на каждом из выделенных этапов и определение цифровых средств реализации УМЗ, позволяющих сформировать обобщённые конструктивные схемы осваиваемых методических умений, обладающие некоторой устойчивостью и широтой переноса в условиях сжатых временных рамок.

В педагогике на основе анализа видов и средств управления, а также особенностей информационных процессов выделено восемь дидактических систем управления [Беспалько: 124]. В.П. Беспалько отмечает следующие характеристики управления процессом учения: характер обратной связи, степень автоматизации и учёт индивидуальных особенностей обучающихся.

По характеру обратной связи можно выделить разомкнутое (отсроченное) и замкнутое (циклическое) управление. При отсроченном управлении контроль осуществляется по результатам деятельности, при циклическом контролируется каждый этап учебной деятельности. Разомкнутый вариант управления при подготовке будущих педагогов реализуется, если студентам предлагается задание на разработку законченного методического продукта, а проверка осуществляется преподавателем по представленному результату. Примером формулировок УМЗ, реализующих неавтоматизированную, отсроченную модель управления, могут служить задания типа: «Разрабо-

тайте конспект урока по теме...», «Составьте контрольную работу по теме...», «Разработайте презентацию для объяснения темы...».

При выполнении подобных УМЗ студент приобретает некоторый профессиональный опыт, однако формирование ориентировочной основы действий, входящих в состав методического умения, происходит стихийно, «методом проб и ошибок», так как выделение конструктивной схемы методического действия не происходит. Условно описанная модель управления процессом решения методической задачи изображена на рисунке 1. Этот вариант управления эффективен только на этапах закрепления и автоматизации методических умений.

Согласно принципу последовательной интериоризации методических умений [Заводчикова: 167], набор УМЗ должен способствовать поэтапному усилению самостоятельности построения студентами ориентировочной основы профессиональных действий. На первом этапе формирования умения используются УМЗ, в которых методические действия и операции, входящие в состав методического умения, выявлены преподавателем; на втором этапе студенты выделяют их в ходе совместного с преподавателем обсуждения; на заключительном этапе ООД профессионального действия строится студентом самостоятельно.

В соответствии с принципом операционализации методических умений [Заводчикова: 167] управление формированием методического умения на первом этапе предполагает получение преподавателем сведений о процессе решения УМЗ. Как отмечено в [Талызина: 47], для осуществления оперативной обратной связи необходимо выделить основные переходные состояния управляемого процесса, определить совокупность характеристик, которые позволят получить информацию о его состоянии. В случае с методическим умением преподавателю необходимо выделить действия, входящие в состав методического умения, и включить в формулировку УМЗ их описание в явном виде. То есть УМЗ должна быть сформулирована в форме совокупности набора заданий, последовательное выполнение которых приводит к получению некоторого законченного методического продукта. На рисунке 2 представлена модель управления процессом решения методической задачи с пошаговым контролем действий студента.

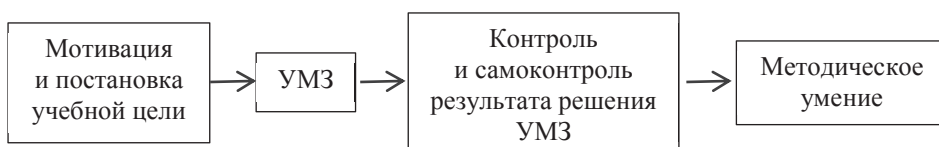


Рис. 1. Модель отсроченного управления процессом решения УМЗ

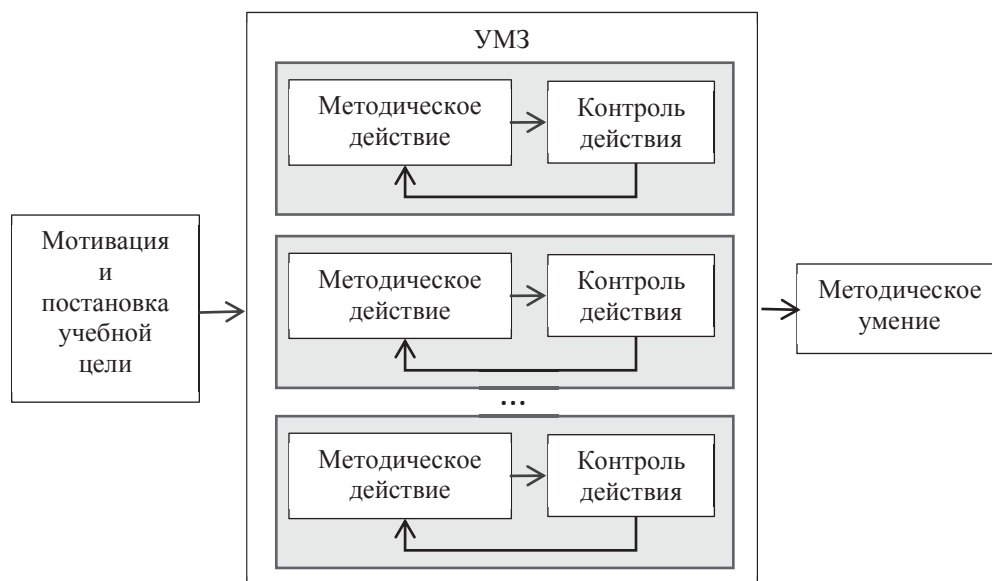


Рис. 2. Циклическая модель управления процессом решения УМЗ

Некоторые методические действия могут быть детализированы до такой степени, что появляется возможность представить отдельные операции в виде вопросов в тестовой форме, то есть организовать замкнутое, автоматизированное управление дидактической системой. Как отмечает В.П. Беспалько, можно получить хорошее качество обучения в этой модели управления, компенсируя рассеянный информационный процесс (отсутствие индивидуальной траектории обучения) хорошей обратной связью.

К цифровым инструментам, которые позволяют автоматизировать обратную связь в условиях рассеянного управления процессом решения методической задачи, можно отнести среду управления обучением (LMS) Moodle. В настоящее время это наиболее удобный инструмент, позволяющий реализовать нелинейную структуру изучения материала, встраивать упражнения из внешних источников и т. п.

Приведём пример учебной методической задачи, содержащей операционализацию умения осуществлять разработку набора взаимосвязанных задач. Данная ниже УМЗ, состоящая из девяти заданий, может быть представлена в форме интерактивной лекции в LMS Moodle, что позволяет осуществить рассеянную, автоматизированную, циклическую модель управления.

**Задание 1.** Решите задачу «Укажите наибольшее четырёхзначное восьмеричное число, двоичная запись которого содержит 5 единиц. В ответе запишите только само восьмеричное число, основание системы счисления указывать не нужно».

**Задание 2.** Отметьте, какие из перечисленных действий можно отнести к шагам решения задачи:

- определить возможное количество знаков в двоичной записи четырёхзначного восьмеричного числа;

- определить количество 0 и 1 в двоичной записи искомого числа;

- определить расположение 0 и 1 в двоичной записи искомого числа;

- перевести данное число из восьмеричной системы счисления в двоичную.

**Задание 3.** Укажите, в каком порядке должны следовать шаги решения задачи:

- определить возможное количество знаков в двоичной записи четырёхзначного восьмеричного числа;

- определить количество 0 и 1 в двоичной записи искомого числа;

- определить расположение 0 и 1 в двоичной записи искомого числа;

- перевести число в требуемую систему счисления.

**Задание 4.** Отметьте теоретические факты и алгоритмы, знание которых необходимо для решения задачи:

- понятие о родственных системах счисления и алгоритмы перевода чисел из одной системы счисления в другую, родственную ей;

- соотношение количества знаков в двоичной и восьмеричной записи числа;

- правила сравнения чисел в позиционных системах счисления;

- правила выполнения арифметических операций в позиционных системах счисления.

**Задание 5.** Выберите из списка задачу, предназначенную для актуализации алгоритма перевода чисел из одной системы счисления в другую, родственную ей (дан перечень задач).

**Задание 6.** Отметьте, какие из предложенных задач направлены на актуализацию знаний о соотношении количества знаков в двоичном и восьмеричном представлении числа (дан перечень задач).

*Задание 7.* Отметьте, какие задачи направлены на актуализацию умения сравнивать числа, записанные в двоичной системе счисления (дан перечень задач).

*Задание 8.* Итак, набор заданий для актуализации знаний и умений, необходимых для решения задачи, должен содержать задачи: на перевод из одной системы счисления в другую, родственную ей; на понимание соотношения количества знаков в двоичной и восьмеричной записи числа; на сравнение чисел, записанных в двоичной системе счисления; на умение приводить примеры чисел с заданным количеством данных цифр. Учитель составил следующий набор задач (приведен набор задач). Выберите из предложенного перечня задачи, которых не хватает в наборе, предложенном учителем.

*Задание 9.* Предложите задачу на модификацию алгоритма, используемого для решения описанной задачи.

Рассеянную, автоматизированную, замкнутую модель управления целесообразно использовать в начале первого этапа формирования методического умения. В дальнейшем её использование не является эффективным, так как, во-первых, подобные задания не способствуют выделению инвариантной части методического умения; во-вторых, УМЗ должны провоцировать студентов на формулировку собственных методических решений, следовательно, необходимы задания открытого типа. В цифровой среде осуществить описанный подход можно с помощью инструментов, не предполагающих автоматическую проверку; например, в LMS Moodle это может быть элемент курса «Задание». В этом случае управление будет неавтоматизированным, замкнутым и может быть направленным, если получится реализовать не только основную, но и корректирующую программу управления. Основная программа управления представляет собой последовательность заданий; корректирующая обратная связь может осуществляться преподавателем на практическом занятии в форме короткой беседы после выполнения каждого элемента задачи.

Приведём пример УМЗ для реализации направленной, неавтоматизированной, циклической модели управления. Заметим, что рекомендации по выполнению задачи в этом случае предоставляют студентам конструктивную схему инварианта методического действия в явном виде.

*Формулировка УМЗ.* Разработайте укрупненное упражнение для усвоения способа решения задачи: «Запись числа 338 в системе счисления с основанием N содержит 3 цифры и оканчивается на 2. Чему равно максимально возможное основание системы счисления?»

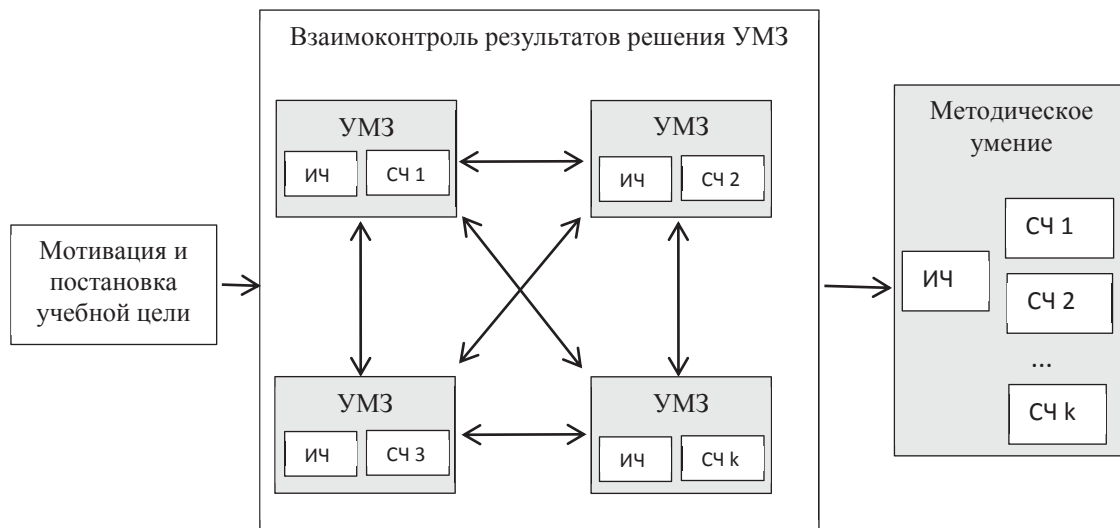
*Рекомендации по выполнению УМЗ.* Соблюдайте следующие этапы выполнения задания:

1. Решите задачу (возможно, несколькими способами).
2. Сформулируйте шаги алгоритма решения задачи для одного из способов решения.
3. Выделите теоретические факты и алгоритмы, знание которых необходимо для выполнения каждого шага алгоритма.
4. Сформулируйте задачи для актуализации каждого теоретического факта и/или алгоритма из предыдущего пункта.
5. Сформулируйте задачи на синтез шагов алгоритма.
6. Сформулируйте задачи на модификацию алгоритма, используемого для решения предложенной задачи.

На следующем этапе формирования методического умения его ориентировочная основа выделяется студентом в ходе коллективного обсуждения, направляемого преподавателем. Модель управления здесь будет разомкнутой (преподаватель организует контроль конечного результата), направленной (студенты выполняют задания по вариантам), неавтоматизированной. Обратная связь может возникать при наличии затруднений, однако основным средством контроля шагов выполнения УМЗ должен выступать самоконтроль, для чего целесообразно использовать чек-листы, которые в цифровом формате могут детализироваться в виде опроса, анкеты и т. п. (в LMS Moodle элементы курса «Опрос», «Семинар»).

На последнем этапе необходимо использовать [Быкова: 179] УМЗ, в которых студенты сами выделяют ориентировочную основу методического действия, используя сформированные на предыдущих этапах конструктивные схемы инвариантов методических действий. Для последующей интериоризации схемы действия необходимо предоставить студентам серии задач, предполагающих использование одинаковой инвариантной, но различных специфических частей методического действия. В условиях ограниченного времени решение большого количества УМЗ одним студентом невозможно, целесообразно предложить группам обучающихся разные задания и организовать взаимоконтроль. Это позволит студентам отделить инвариантную часть действия от специфической и наполнить конструктивные схемы инвариантов методических действий большим количеством «образов»-примеров.

На рисунке 3 представлена модель управления формированием обобщённой конструктивной схемы инварианта методического умения. Реализовать эту модель управления в LMS Moodle возможно с помощью элемента курса «Семинар», который позволяет студентам оценить работы друг друга. Общая отметка за выполнение элемента курса складывается



**Рис. 3.** Модель управления формированием обобщённой конструктивной схемы инвариантов методического умения.

ИЧ – инвариантная часть методического действия, СЧ – специфическая часть методического действия

**Таблица 1**

**Цифровые средства управления формированием методических умений посредством решения учебных методических задач**

Виды контроля / Модель управления	Циклическая	Отсроченная
Контроль преподавателя	Элементы курса LMS Moodle «Интерактивная лекция» и «Тест» Коллекция упражнений на LearningApps, пакет SCORM в LMS Moodle Урок на Stepik.org	Элемент курса LMS Moodle «Задание» Оформление решения УМЗ в документах Office
Самоконтроль		Элементы курса LMS Moodle «Анкета» и «Опрос» (чек-листы с критериями оценки каждого этапа решения УМЗ) Облачные сервисы.
Взаимоконтроль	Элементы курса LMS Moodle «Чат», «Форум» Облачные сервисы.	Элемент курса LMS Moodle «Семинар». Чаты и группы в мессенджерах

из оценки за выполнение УМЗ (при этом оценка преподавателя может иметь существенно больший вес, чем оценки, данные студентами) и отметки за оценивание студентом чужих работ (при этом учитывается степень совпадения оценки студентов с оценкой преподавателя за проверенные работы однокурсников).

Таким образом, на различных этапах целесообразно использовать разные модели управления процессом формирования методических умений посредством решения учебных методических задач. Использование самоконтроля и взаимоконтроля даёт возможность повысить эффективность обучения. В таблице 1 представлены цифровые средства, позволяющие реализовать описанные модели управления при использовании различных форм контроля. Стоит отметить, что кроме учебных элементов СДО Moodle бывает удобно использовать и другие цифровые средства обучения. Контроль пре-

подавателя в замкнутой модели управления может осуществляться с помощью коллекций упражнений LearningApps (в том числе внедренных в онлайн-курс Moodle в виде пакета SCORM [Плясунова: 161]) и уроков, разработанных с помощью сервиса Stepik.org; при разомкнутом управлении традиционно используют документы Office. Чек-листы для самоконтроля выполнения УМЗ могут быть представлены в форме опросов, с использованием облачных сервисов. Для организации взаимного контроля могут использоваться чаты в различных мессенджерах, а также облачные сервисы.

Использование указанных цифровых средств реализации УМЗ для организации различных моделей управления процессом формирования методических умений способствует созданию студентами обобщённых конструктивных схем осваиваемых методических умений, обладающих широтой переноса в новые

условия, что существенно повышает качество подготовки будущих учителей.

### Список литературы

Бережнова Е.В. Возможности реализации принципа индивидуализации в процессе цифровой трансформации высшего образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (154). С. 34–37.

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

Быкова И.А., Заводчикова Н.И., Плясунова У.В. Формирование ориентировочной основы профессиональных действий будущих учителей информатики // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 3 (25). С. 177–180.

Вакуленкова М.В. Информационно-коммуникативные технологии как актуальный ресурс учебной деятельности // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. Т. 13, № 3. С. 80–86.

Возможности интерактивных сервисов для совершенствования подготовки будущих педагогов цифровой школы /Соболева Е.В., Суворова Т.Н., Ниматулаев М.М., Новосёлова С.Ю. // Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 441–458.

Груденов Я.И. Совершенствование методики работы учителя математики: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 224 с.

Заводчикова Н.И., Быкова И.А. Уточнение системы принципов обучения дисциплинам методической направленности в условиях цифровой трансформации высшего образования // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 166–173.

Игна О.Н. Современные классификации учебных методических задач // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 338. С. 177–182.

Катаева А.Г., Катаев С.Д. Использование информационных технологий в дистанционной, заочной и очной формах обучения // Вестник РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование. 2020. № 3. С. 41–50.

Ковтунова Т.И. Методические задачи в предметной подготовке учителя математики: дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2006. 214 с.

Колосова Н.Н. Смешанное обучение в системе высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70 (2). С. 102–104.

Никитин Н.А. Оценка эффективности и достоверности результатов внедрения технологии формирования готовности обучающихся к очной форме

обучения с использованием дистанционных образовательных технологий // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 2 (116). Ч. 3. С. 87–95.

Плясунова У.В. Сервис Learningapps.org как инструмент разработки упражнений в формате SCORM для LMS Moodle // Математика и информатика, астрономия, физика, технология и совершенствование их преподавания: материалы международной конференции «Чтения Ушинского». Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. С. 158–165.

Попов М.С. Анализ научно-педагогических исследований в области создания и использования электронных образовательных ресурсов // История и педагогика естествознания. 2022. № 1. С. 23–26.

Прохорова М.П., Буланина С.В. Принципы профессионального образования: новое прочтение в цифровую эпоху // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 202–206.

Сергеев А.Н., Чандра М.Ю. Дидактические принципы и роль учителя в условиях реализации цифрового образовательного процесса // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 3 (88). С. 265–268.

Спирин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая. Москва: Российское педагогическое агентство, 1997. 33 с.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: Изд-во Московского университета, 1975. 344 с.

### References

Berezhnova E.V. *Vozmozhnosti realizatsii printsipa individualizatsii v protsesse tsifrovoi transformatsii vyshnego obrazovaniia* [The possibilities of implementing the principle of individualization in the process of digital transformation of higher education]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University], 2021, № 1 (154), pp. 34-37. (In Russ.)

Bespalko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii* [Components of pedagogical technology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989, 192 p. (In Russ.)

Bykova I.A. Zavadchikova N.I. Pliasonova U.V. *Formirovanie orientirovochnoi osnovy professional'nykh deistvii budushchikh uchitelei informatiki* [Formation of the orientational basis of informatics future teachers' professional activities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, № 3 (25), pp. 177-180. (In Russ.)

Vakulenkova M.V. *Informatsionno-kommunikativnye tekhnologii kak aktual'nyi resurs uchebnoi deiatel'nosti* [Information and communication technologies

as an actual resource of educational activity]. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta* [Vestnik of the Maikop State Technological University], 2021, vol. 13, № 3, pp. 80-86. (In Russ.)

*Vozможности interaktivnykh servisov dlia sovershenstvovaniia podgotovki budushchikh pedagogov tsifrovoy shkoly* [The possibilities of interactive services for improving the training of future digital school teachers], Soboleva E.V., Suvorova T.N., Nimatulaev M.M., Novoselova S.Iu. *Perspektivy nauki i obrazovaniia* [Prospects of science and education], 2020, № 3 (45), pp. 441-458. (In Russ.)

Grudenov Ia.I. *Sovershenstvovanie metodiki raboty uchitelia matematiki: kn. dlia uchitelia* [Improving the methodology of the mathematics teacher: book for the teacher]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990, 224 p. (In Russ.)

Zavodchikova N.I., Bykova I.A. *Utochnenie sistemy printsipov obucheniia distsiplinam metodicheskoi napravlenosti v usloviakh tsifrovoy transformatsii vysshego obrazovaniia* [Refining the system of principles in teaching methodological disciplines in the conditions of higher education digital transformation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 4, pp. 166-173. (In Russ.)

Igna O.N. *Sovremennye klassifikatsii uchebnykh metodicheskikh zadach* [Modern classifications of educational methodological tasks]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Tomsk State University], 2010, № 338, pp. 177-182. (In Russ.)

Kataeva A.G., Kataev S.D. *Ispol'zovanie informatsionnykh tekhnologii v distantsionnoi, zaochnoi i ochnoi formakh obucheniia* [The use of information technologies in distance, correspondence and full-time education]. *Vestnik RGGU. Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie»* [Bulletin of the RGGU. The series "Psychology. Pedagogy. Education"], 2020, № 3, pp. 41-50. (In Russ.)

Kovtunova T.I. *Metodicheskie zadachi v predmetnoi podgotovke uchitelia matematiki: dis. ... kand. ped. nauk* [Methodical tasks in the subject preparation of a mathematics teacher: DSc thesis]. Kaluga, 2006, 214 p. (In Russ.)

Kolosova N. N. *Smeshannoe obuchenie v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniia* [Blended learning in the system of higher pedagogical education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2021, № 70 (2), pp. 102-104. (In Russ.)

Nikitin N.A. *Otsenka effektivnosti i dostovernosti rezul'tatov vnedreniia tekhnologii formirovaniia gotovnosti obuchaiushchikhsia k ochnoi forme obucheniia s ispol'zovaniem distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii* [Evaluation of the effectiveness and reliability

of the results of the introduction of technology for the formation of students' readiness for full-time education using distance learning technologies]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International Research Journal], 2022, № 2 (116), part 3, pp. 87-95. (In Russ.)

Plyasunova U.V. *Learningapps.org kak instrument razrabotki upravlenii v formate SCORM dlia LMS Moodle* [Learningapps.org service as a tool for developing SCORM exercises for LMS Moodle]. *Matematika i informatika, astronomiia, fizika, tekhnologiya i sovershenstvovanie ikh prepodavaniia: materialy mezhdunarodnoi konferentsii «Chteniia Ushinskogo»* [Mathematics and computer science, astronomy, physics, technology and improvement of their teaching: materials of the international conference "Readings of Ushinsky"]. Yaroslavl, RIO YAGPU Publ., 2022, pp. 158-165. (In Russ.)

Popov M.S. *Analiz nauchno-pedagogicheskikh issledovaniy v oblasti sozdaniia i ispol'zovaniia elektronnykh obrazovatel'nykh resursov* [Analysis of scientific and pedagogical research in the field of creation and use of electronic educational resources]. *Istoriia i pedagogika estestvoznaniia* [History and pedagogy of natural science], 2022, № 1, pp. 23-26. (In Russ.)

Prokhorova M.P., Bulganina S.V. *Printsipy professional'nogo obrazovaniia: novoe prochtenie v tsifrovuiu epokhu* [Principles of Vocational Education: a new Reading in the Digital Age]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2020, vol. 9, № 2 (31), pp. 202-206. (In Russ.)

Sergeev A.N., Chandra M.Iu. *Didakticheskie printsipy i rol' uchitelia v uloviiakh realizatsii tsifrovogo obrazovatel'nogo protsessa* [Didactic principles and the role of the teacher in the implementation of the digital educational process]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes of the Orel State University], № 3 (88), 2020, pp. 265-268. (In Russ.)

Spirin L.F. *Professiogramma obshchepedagogicheskaiia* [The professionogram is general pedagogical]. Moscow, Rossiiskoe Pedagogicheskoe Agentstvo Publ., 1997, 33 p. (In Russ.)

Talyzina N.F. *Upravlenie protsessom usvoeniia znaniy* [Knowledge acquisition process management]. Moscow, Izd-vo Moskovskogo un-ta Publ., 1975, 344 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 30.11.2022; одобрена после рецензирования 03.01.2023; принята к публикации 21.01.2023.*

*The article was submitted 30.11.2022; approved after reviewing 03.01.2023; accepted for publication 21.01.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 47–55. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 47–55.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-47-55>

## САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И ЭМПАТИЯ РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

**Чагина Алина Владимировна**, Костромская областная общественная организация «Знание», Кострома, Россия, [alinachagina90@gmail.com](mailto:alinachagina90@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6883-0172>

**Аннотация.** Проблема самоэффективности учителей остается весьма актуальной. В этой связи становится продуктивным изучение взаимосвязи эмпатии и самоэффективности у школьных учителей. Целью настоящего исследования являлось определение связи эмпатии с самоэффективностью учителей посредством анализа англоязычных источников, а также корреляционного анализа данных, полученных в ходе онлайн-опроса российских учителей. В исследовании использовались следующие методики: «Шкала эмпатии учителей» [Wang, Zhang, Peng, Lu, Huang, Chen] в адаптации А.В. Чагиной и Е.В. Забелиной [Чагина, Забелина], а также анкета «Самоэффективность учителя». В опросе приняли участие 116 учителей из ряда регионов России, 94,5 % из них – женщины, средний возраст – 45,04 года. Для обработки данных использовались программа SPSS 19.0. Как показали результаты опроса, российские учителя оценивают собственную эффективность в использовании компьютерных и мультимедийных технологий, у них высоко развиты навыки установления контактов с различными аудиториями (ученики, родители, коллеги), они умеют аргументировать свою позицию, в то же время учителя испытывают затруднения в организации дистанционного обучения, а также в подборе методов проведения опросов и педагогической диагностики учащихся, им трудно использовать в своей работе законодательные и иные нормативные правовые документы органов власти. Было установлено, что эмпатия у преподавателей связана с уровнем религиозности, образования педагога, а также с уровнем субъективного дохода учителя. Возраст учителя коррелирует со многими показателями его самоэффективности. Эмпатия учителей оказалась взаимосвязана с оцениваемой педагогами их самоэффективностью, а именно: умение распознавать эмоции у учеников связано с творческими и исследовательскими навыками учителей, их умением конструировать прямую и обратную связь с другим человеком. Это необходимо принимать во внимание при выстраивании работы с учителями в системе школьного образования.

**Ключевые слова:** самоэффективность учителя, средняя школа, эмпатия, российские учителя, шкала эмпатии учителей.

**Для цитирования:** Чагина А.В. Самоэффективность и эмпатия российских учителей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 47–55. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-47-55>

Research Article

## SELF-EFFICACY AND EMPATHY OF THE RUSSIANS TEACHERS

**Alina V. Chagina**, Kostroma Regional Public organisation “Knowledge” Kostroma, Russia, email: [alinachagina90@gmail.com](mailto:alinachagina90@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6883-0172>

**Abstract.** The problem of teachers' self-efficacy remains highly topical. Studying the relationship between empathy and self-efficacy in school teachers is becoming productive in this regard. What was the aim of this study included determining the relationship between empathy and teachers' self-efficacy through an analysis of English-language sources as well as a correlational analysis of the data obtained from an online survey of Russian teachers. The following methodologies - the adapted Empathy Scale for Teachers, as well as the Teacher Self-Efficacy Questionnaire - were used in the study. 116 teachers from a number of Russian regions took part in the survey, 94.5% of whom were women, whose average age gave 45.04 years. SPSS 19.0 software was used to process the data. As the results of the survey showed, Russian female teachers highly evaluate their own ratings in using computer and multimedia technologies; their skills of contact with different audiences (pupils, parents, colleagues) are highly developed in them; they are able to argue their position; at the same time, these women have difficulties in distance learning and in selecting methods of pupils' interviewing and pedagogic diagnostics; they have difficulties using legislative and other normative legal documents. It has been found that empathy is related to the level of religiosity in the female teachers, as well as the pedagogues' education; finally, it is related to the way the pedagogues assess their self-efficacy, namely: recognising emotions in pupils is related to the female teachers' creative



and research skills, to their ability to construct a direct and feedback relationship with the other person. It is necessary to take this into account when working with teachers in the school system.

**Keywords:** teacher self-efficacy, secondary school, empathy, Russian teachers, teacher empathy scale.

**For citation:** Chagina A.V. Self-efficacy and empathy of the Russians teachers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 47–55. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-47-55>

**Введение.** Эффективная работа учителя в школе способна приносить пользу не только ученикам, но и учителям, родительскому сообществу, а также самой школе [Vatou, Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos], способствовать снижению ряда деструктивных факторов [Дейнека, Максименко, Духанина 2019; Максименко, Дейнека, Духанина, Сапоровская 2021; Беркович, Духанина, Максименко, Надуткина 2019]. Ряд исследований показал, что ученики высокоэффективных учителей превосходят других учеников в успеваемости [Anderson, Greene, Loewen; Moore, Esselman; Ross, Cousins, Gadalla].

Согласно исследованиям западных коллег, восприятие учителями собственной эффективности связано с достижениями их учеников [Johnson; Moore, Esselman]. Эффективные учителя знают, как создать подходящую среду для обучения [Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Wendorf].

Первоначальное определение социальной самоэффективности описывалось как «способность участвовать в социальных взаимодействиях для установления или поддержания межличностных отношений» [Smith, Betz]. А. Бандура утверждал, что убеждения в самоэффективности варьируются в разных сферах функционирования индивида, и предложил определять степень специфичности задач для разработки показателей самоэффективности [Bandura]. Согласно его точке зрения, самоэффективности могут способствовать четыре источника (опыт овладения, заместительный опыт, вербальное убеждение и физиологическое возбуждение), причем опыт овладения и вербальное убеждение считаются наиболее важными.

В широком смысле социальная самоэффективность определялась: благополучием людей, связанных с работой [Fan, Litchfield, Islam, Weiner, Alexander, Liu, Kulviwat], удовлетворенностью жизнью [Wright, Perrone], созданием команды [Loeb, Stempel, Isaksson], просоциальным поведением [Alessandri, Filosa, Eisenberg, Caprara] и выполнением задач [Luo, Permezadian, Fan, Meng], их самореализацией [Шипова, Опекина]. Кроме того, убеждения в социальной самоэффективности побуждают людей развивать социальные отношения, которые, в свою очередь, жизненно важны для удовлетворения их личных потребностей, таких как самоуважение и чувство принадлежности [Akin A., Akin U.].

Самоэффективные учителя более открыты в отношении новых подходов к обучению и больше сосредоточены на удовлетворении потребностей своих

учеников [Woolfolk Hoy, Burke-Spero]. Эти выводы подтверждаются крупномасштабным исследованием [Vieluf, Kunter, van de Vijver].

Согласно С. Гибсону и М. Дембо [Gibson, Dembo], учителя с разной самоэффективностью испытывают чувство беспомощности, когда дело доходит до работы с трудными и немотивированными учениками. Они подтверждают теорию самоэффективности А. Бандуры, что учителя с более высоким чувством эффективности усерднее работают с учениками и дольше проявляют упорство, даже когда взаимодействие с учениками оценивается как чрезмерно сложное.

М. Цчаннен-Моран и А. Хой пришли к выводу, что самоэффективность учителей состоит из трех различных областей: поддержка обучения, управление классом и вовлечение учащихся [Tschannen-Moran, Hoy]. Л. Ди Джинта с коллегами обнаружили, что социальная самоэффективность относится к способности учителей развивать позитивные отношения со своими учениками, и такая способность включает в себя такие навыки, как, например, чувствительность, эмпатия, распознавание эмоций, своевременное реагирование на потребности учащихся, изменение поведения учащихся и т. д. [Di Giunta, Eisenberg, Kupfer, Steca, Tramontano, Caprara].

Н. Цигилис с коллегами [Tsigilis, Gregoriadis, Theodorakis, Evaggelinau] изучили связи между восприятием учителями качества своих отношений с учениками и профессиональной самоэффективностью учителей. Многоуровневый анализ показал, что убеждения учителей не были связаны ни с одним из измерений отношения учитель – ученик (близость, удовлетворенность, конфликт, инструментальная помощь). При этом пол учителей и учащихся влияет на восприятие учителями своих отношений с учениками.

В некоторых исследованиях западных ученых [Guo, Dynia, Pelatti, Justice; Zee, Koomen; Summers Davis, Hoy; Tsigilis, Gregoriadis, Theodorakis, Evaggelinau] устанавливаются взаимосвязи между уровнем самоэффективности и некоторыми личностными качествами учителей. Так, Ю. Гуо с коллегами [Guo, Dynia, Pelatti, Justice] изучили взаимосвязь между самоэффективностью учителей, качеством занятий в классе и повышением уровня владения языком и грамотности детей с нарушениями речи, а также степень, в которой качество занятий в классе обусловило взаимосвязь между самоэффективностью учителей и повышением уровня владения язы-

ком и грамотности детей. Было показано, что более низкий уровень самоэффективности учителей был связан с более высокими достижениями в изучении языка и грамотности детей, когда дети с нарушениями речи находились в классе с более высокой учебной поддержкой.

М. Зии и Х. Кумен [Zee, Koomen] изучили исследования за последние 40 лет и на основе анализа 165 статей пришли к выводу, что самоэффективность учителей демонстрирует положительные связи с академической адаптацией учащихся, моделями поведения и практиками учителей, связанными с качеством занятий, а также факторами, лежащими в основе психологического благополучия учителей, включая личные достижения, удовлетворенность работой и целеустремленность. Были обнаружены отрицательные ассоциации между самоэффективностью учителей и факторами эмоционального выгорания. В статье М. Костица-Бобановича [Kostić-Bobanović] исследовалась взаимосвязь между воспринимаемой самоэффективностью и эмоциональным интеллектом среди начинающих и опытных преподавателей иностранных языков (посредством обнаружения корреляции между субшкалами самоэффективности и эмоционального интеллекта). На выборке из 213 учителей иностранных языков было показано, что опытные учителя получили значимо более высокие баллы по факторам самоконтроля, общительности и управления классом, чем начинающие учителя иностранных языков. Таким образом, была обнаружена положительная связь между эмоциональным интеллектом и самоэффективностью. Наконец, небольшое количество исследований показало косвенные эффекты между самоэффективностью учителей и академической адаптацией через поддержку обучения, а также между самоэффективностью учителей и психологическим благополучием через организацию занятий. Р. Лазаридес с коллегами предположили, что самоэффективность зависит от контекста и формируется на основе ресурсов и опыта в конкретной обстановке [Lazarides, Watt, Richardson].

В статье Д. Ван Аалста и коллег [van Aalst, Huitsing, Mainhard, Antonius, Cillessen, Veenstra] показано влияние самоэффективности учителей и отношений «ученик – учитель» на самооценку ученика, буллинг и виктимизацию. Многоуровневый регрессионный анализ выборки из 59 голландских учителей и 1 490 их учеников 5-го класса показал, что сообщения учащихся об издевательствах были отрицательно связаны с самооценкой студентов. Лучшие отношения между учениками и учителями, воспринимаемые учениками, были связаны с более высокой самооценкой для всех учащихся, с более высокой самооценкой у жертв, но более низкой самооценкой хулиганов (буллеров). Самоэффективность, о которой

сообщали учителя, была связана только с более низкой самооценкой у хулиганов (буллеров).

На умение прибегать к защите влияет и самоэффективность самих учащихся. Так, в исследовании М. Кларк и К. Бассей [Clark, Bussey] на основе опроса 540 австралийских школьников в возрасте от 11 до 15 лет было показано, что самоэффективность в защите, как и эмпатическая самоэффективность, были в значительной степени связаны с частотой защитного поведения. В частности, более высокие показатели самоэффективности защиты и более высокие уровни эмпатической самоэффективности были связаны с более высокими показателями защитного поведения во время эпизодов киберзапугивания.

Интерпретация учителем эмоций учащихся связана с мышлением и решениями относительно содержания учебной программы и педагогического мастерства [McCaughy], предполагающего овладение предметом, а также наличие энтузиазма и умение управлять эмоциями.

Дж. Саммерс с коллегами [Summers, Davis, Hoy] показали неоднозначную взаимосвязь самоэффективности и успешности учителя. Так, они обнаружили, что у учителей, которые возлагали большие надежды на успех, как правило, были ученики, которые воспринимали духовную близость с учителем и низкий уровень конфликтности в начале года. Однако со временем общая эффективность учителей стала значимым предиктором увеличения числа сообщений учащихся о духовной близости учителей, в то время как личная эффективность учителей стала значимым предиктором восприятия учащимися усиления конфликтов и снижения зависимости от своего учителя в течение учебного года.

Самоэффективность учителей и чувство ответственности за результаты обучения, как показали Ф. Лорман и Дж.-Л. Бергер [Lauergermann, Berger], могут формировать профессиональные решения и подходы к преподаванию. В ходе опроса 96 швейцарских учителей и их 1 300 учеников они обнаружили взаимосвязи между самоэффективностью учителей, автономией и мотивацией учащихся (эмоциональной, поведенческой и когнитивной вовлеченностью). Мотивационные убеждения учителей выступили предикторами одобрения обучения, поддерживающей автономии, которая явилась мощным предиктором вовлеченности учащихся. Степень неправильного согласования учебных практик, о которых сообщили учителя и учащиеся, явилась ключевым компонентом в понимании часто отсутствующей связи между мотивацией учителя и результатами учащихся.

Таким образом, проведенный обзор источников о феномене самоэффективности позволил выделить определенные взаимосвязи, установленные зарубежными коллегами. Однако существует значительный

недостаток знаний о роли эмпатии и социальной самоэффективности учителей средней российской школы.

**Дизайн исследования.** Выборка исследования. Исследование проводилось в период с 23 июня по 10 июля 2022 года в режиме онлайн-опроса с помощью сервиса anketolog.ru. В нем приняли участие 116 учителей, которых удалось рекрутировать через профессиональные сообщества в социальной сети «Вконтакте» (профсоюз «Учитель», содержащий 19 000 подписчиков, «Ты ж учитель!» – 190 000 подписчиков, «Педагог» – 159 000 подписчиков), из них 5,2 % мужчин и 94,8 % женщин, средний возраст опрошенных  $M = 45,04$  года;  $SD = 11,22$  года.

**Методики и гипотеза исследования.** В исследовании был использован «Опросник самооценки деятельности учителя», содержащий 16 утверждений, с которыми респондентам было предложено выразить степень согласия по шкале Р. Лайкерта от 1 – полностью не согласен, до 5 – полностью согласен. Дополнительно в диагностический инструментарий была включена методика, измеряющая уровень эмпатии: опросник «Шкала эмпатии учителей» [Wang,

Zhang, Peng, Lu, Huang, Chen] в адаптации А.В. Чагиной и Е.В. Забелиной [Чагина, Забелина]. Кроме того, анкета содержала вопросы социально-демографического характера: пол, возраст, уровень дохода, образования, степень религиозности.

**Гипотеза исследования** состояла в том, что уровень самоэффективности взаимосвязан с эмпатией учителей.

**Результаты исследования.** Оценивая результаты опроса, можно сделать вывод, что большинство учителей оценили свою эффективность довольно высоко (табл. 1).

Из таблицы 1 видно, что учителя оценивают низко свою эффективность по таким показателям, как «эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной школьной документации для решения соответствующих профессиональных задач» (3,79), «использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе» (3,81), «регулярная самостоятельная познава-

Таблица 1

Самоэффективность российских учителей в их самооценках

Утверждение	M	SD
1. Эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей	4,05	0,70
2. Владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого-педагогической коррекции, снятия стрессов и т. п., методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование	3,94	0,75
3. Использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик преподавания для построения современных занятий с обучающимися, осуществление оценочно-ценностной рефлексии	4,12	0,63
4. Наличие творческих, проектировочных, исследовательских умений	4,07	0,81
5. Эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком	4,04	0,76
6. Установление контакта с обучающимися разного возраста, родителями, коллегами по работе	4,33	0,64
7. Умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей	4,18	0,80
8. Умение убеждать, аргументировать свою позицию	4,21	0,83
9. Владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации	4,08	0,89
10. Эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптация к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям	4,16	0,73
11. Формулировка учебной проблемы различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач	3,98	0,78
12. Использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе	3,81	0,99
13. Регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности	3,97	0,81
14. Использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе	4,36	0,70
15. Ведение школьной документации на электронных носителях	4,20	0,96
16. Эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной школьной документации для решения соответствующих профессиональных задач.	3,79	0,91

тельная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности» (3,97), «формулировка учебной проблемы различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач» (3,98). Также ниже четырех баллов в среднем оценен параметр «владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого-педагогической коррекции, снятия стрессов и т. п., методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование» (3,94).

При этом высокие оценки учителя проставили себе по следующим показателям: «использование компьютерных и мультимедийных технологий, циф-

ровых образовательных ресурсов в образовательном процессе» (4,36), «установление контакта с обучающимися разного возраста, родителями, коллегами по работе» (4,33), а также «умение убеждать, аргументировать свою позицию» (4,21).

Анализ корреляционных взаимосвязей не обнаружил значимых результатов между показателями самоэффективности и уровнем образования. Степень религиозности оказалась взаимосвязана с таким показателем самоэффективности, включающим ценностный аспект, как «эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей» ( $r = 0,23$ , при  $p \geq 0,01$ ), а уровень субъективного дохода оказался взаимосвязан с показателем юридической гра-

Таблица 2

**Результаты эксплораторного факторного анализа данных опросника самоэффективности российских учителей**

Утверждения	Факторы		
	1	2	3
1. Эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей	0,540		
2. Владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого-педагогической коррекции, снятия стрессов и т. п., методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование	0,542		
3. Использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик преподавания для построения современных занятий с обучающимися, осуществление оценочно-ценностной рефлексии	0,613		
4. Наличие творческих, проектировочных, исследовательских умений	0,578		
5. Эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком	0,614		
6. Установление контакта с обучающимися разного возраста, родителями, коллегами по работе	0,628		
7. Умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей	0,788		
8. Умение убеждать, аргументировать свою позицию	0,748		
9. Владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации	0,850		
10. Эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям	0,740		
11. Формулировка учебной проблемы различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач	0,583		
12. Использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе		0,821	
13. Регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности		0,718	
14. Использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе		0,582	
15. Ведение школьной документации на электронных носителях			0,803
16. Эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной школьной документации для решения соответствующих профессиональных задач.			0,554
Доля объяснимой дисперсии, %	7,29	1,24	1,05

мотности «эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной школьной документации для решения соответствующих профессиональных задач» ( $r = 0,21$ , при  $p \leq 0,05$ ). Возраст учителя по многим показателям коррелирует с самооффективностью учителя: «использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик преподавания для построения современных занятий с обучающимися, осуществление оценочно-ценностной рефлексии» ( $r = 0,23$ , при  $p \leq 0,01$ ), «умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей» ( $r = 0,21$ , при  $p \leq 0,05$ ), «ведение школьной документации на электронных носителях» ( $r = 0,19$ , при  $p \leq 0,05$ ), «эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной школьной документации для решения соответствующих профессиональных задач» ( $r = 0,23$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Проведенный эксплораторный факторный анализ по методу главных компонент продемонстрировал 3-факторную структуру в самооффективности российских учителей (табл. 2).

В первый фактор (см. табл. 2) «Умение работать с информацией, аргументированность и коммуникабельность» (7,29) вошли такие утверждения, как «владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации» (0,850), «умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей» (0,788), «умение убеждать, аргументировать свою позицию» (0,748), «эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптация к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям» (0,740). Как видно из таблицы 2, данный фактор объединил те утверждения, которые характеризуют педагога с точки зрения умения найти необходимую информацию, выстроить коммуникацию, быть убедительным в диалоге.

Во второй фактор «*Цифровые навыки педагога*» (1,24) вошли такие утверждения, как: «использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе» (0,821), «регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности» (0,718), «использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых об-

разовательных ресурсов в образовательном процессе» (0,582). Данный фактор объединил утверждения, которые указывают на цифровую грамотность учителя и его компетенции в организации дистанционного обучения.

Третий фактор «*Отчетность на цифровых носителях и юридическая грамотность педагога*» (1,05) включил такие утверждения: «ведение школьной документации на электронных носителях» (0,803), «эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной школьной документации для решения соответствующих профессиональных задач» (0,554).

**Результаты корреляционного анализа параметров самооффективности.** Рассмотрим результаты корреляционных взаимосвязей параметров опросника самооффективности учителей с параметрами эмпатии, начав рассмотрение корреляционных связей с вопросов социального паспорта. Так, между утверждением «я могу быстро определить, счастливы мои ученики или нет» обнаружена значимая взаимосвязь с уровнем религиозности ( $r = -0,21$ , при  $p \leq 0,05$ ). Между утверждением «обычно я уделяю пристальное внимание эмоциональному состоянию учеников в классе» выявлена значимая обратная взаимосвязь с уровнем образования педагога ( $r = -0,18$ , при  $p \leq 0,05$ ). С уровнем субъективного дохода учителя обнаружена положительная взаимосвязь с такими утверждениями опросника эмпатии учителей, как «обычно я уделяю пристальное внимание эмоциональному состоянию учеников в классе» ( $r = 0,21$ , при  $p \leq 0,05$ ), «видеть учеников счастливыми делает меня очень счастливым» ( $r = 0,20$ , при  $p \leq 0,05$ ), «когда ученики улыбаются, я тоже счастлив» ( $r = 0,20$ , при  $p \leq 0,05$ ), «испытываю волнение и гордость учеников, когда они получают хорошие оценки» ( $r = 0,21$ , при  $p \leq 0,05$ ). С фактором пола обнаружены взаимосвязи: женщины чаще проявляют эмоции при успехах учеников: «я также очень радуюсь, когда вижу, как ученики получают призы на пьедестале почета» ( $r = 0,22$ , при  $p \leq 0,05$ ), «я испытываю волнение и гордость за учеников, когда они получают хорошие оценки» ( $r = 0,21$ , при  $p \leq 0,05$ ).

Утверждение опросника о степени эмпатии «я могу быстро определить, счастливы мои ученики или нет» оказалось взаимосвязано с рядом утверждений опросника степени самооффективности: «эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком» ( $r = 0,28$ , при  $p \leq 0,05$ ), «ведение школьной документации на электронных носителях» ( $r = 0,28$ , при  $p \leq 0,05$ ).

Утверждение опросника о степени эмпатии «прежде чем критиковать учеников, я пытаюсь предста-

вить, что бы я чувствовал, если бы я был на их месте» взаимосвязано с рядом утверждений опросника степени самоэффективности: «формулировка учебной проблемы различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач» ( $r = 0,44$ , при  $p \leq 0,01$ ), «владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого-педагогической коррекции, снятия стрессов и т. п., методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование» ( $r = 0,39$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Утверждение опросника о степени эмпатии «обычно я понимаю чувства своих учеников, когда они находятся в подавленном настроении» оказалось взаимосвязано с утверждением опросника степени самоэффективности «умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей» ( $r = 0,49$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Утверждение опросника о степени эмпатии «когда ученики грустят из-за провала экзамена, я тоже очень подавлен» оказалось взаимосвязано с утверждением опросника степени самоэффективности «умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей» ( $r = 0,45$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Утверждение опросника о степени эмпатии «видеть учеников счастливыми делает меня очень счастливым» оказалось взаимосвязано с рядом утверждений опросника степени самоэффективности: «наличие творческих, проектировочных, исследовательских умений» ( $r = 0,45$ , при  $p \leq 0,01$ ), «установление контакта с обучающимися разного возраста, родителями, коллегами по работе» ( $r = 0,54$ , при  $p \leq 0,01$ ), «умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей» ( $r = 0,46$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Утверждение опросника о степени эмпатии «Я испытываю волнение и гордость учеников, когда они получают хорошие оценки» оказалось взаимосвязано с рядом утверждений опросника степени самоэффективности: «владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации» ( $r = 0,45$ , при  $p \leq 0,01$ ), «формулировка учебной проблемы различными информационными ресурса-

ми, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач» ( $r = 0,52$ , при  $p \leq 0,01$ ), «регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности» ( $r = 0,35$ , при  $p \leq 0,01$ ).

**Обсуждение и заключение.** Как показали результаты опроса, российские учителя самоэффективны в использовании компьютерных и мультимедийных технологий, у них высоко развиты навыки установления контактов с различными аудиториями (ученики, родители, коллеги), они умеют аргументировать свою позицию, в то же время они испытывают затруднения в организации дистанционного обучения, а также в методах проведения опросов и педагогической диагностики учащихся, им трудно использовать в своей работе законодательные и иные нормативные правовые документы органов власти.

Факторный анализ позволил выявить 3 наиболее важных параметра, влияющих на самоэффективность учителей: «умение работать с информацией, аргументированность и коммуникабельность», «цифровые навыки педагога», «отчетность на цифровых носителях и юридическая грамотность педагога».

Со степенью эмпатии учителей обнаружены взаимосвязи с уровнем религиозности, уровнем образования педагога, а также с уровнем субъективного дохода учителя и половой принадлежностью. Выяснилось, что женщины чаще испытывают эмоции от достижений своих учеников. Уровень субъективного дохода оказался взаимосвязан с показателем юридической грамотности. Возраст учителя по многим показателям коррелирует с самоэффективностью учителя, что объясняется, вероятно, взаимосвязью с более высокой квалификацией, растущей с опытом работы и латентно влияющей на самоэффективность учителей.

Эмпатия учителей оказалась во многом взаимосвязана с оцениваемой педагогами их самоэффективностью. Так, утверждение об определении эмоций учеников ожидаемо связано с творческими и исследовательскими навыками, умением конструировать прямую и обратную связь с другим человеком, а распознавание подавленного состояния у учеников взаимосвязано с умением вырабатывать стратегию и тактику взаимодействия с людьми и организовывать их совместную деятельность. Кроме того, те, кто чаще испытывает волнение и гордость за своих учеников, чаще выразили готовность и к ведению дистанционной образовательной деятельности. Все это свидетельствует о необходимости проведения просветительской работы [Духанина, Максименко] с учительским сообществом на тему эмоционального интеллекта и эмпатических способностей.

Таким образом, наше предположение о существовании взаимосвязи самооэффективности и эмпатии учителей подтвердилось. Это обуславливает новые перспективы исследований, связанных с влиянием учительских ролей и стилей на эмпатию российских педагогов в средней школе.

### Список литературы

Беркович М.И., Духанина Л.Н., Максименко А.А., Надуткина И.Э. Восприятие коррупции как социально-экономического феномена населением региона: структурный аспект // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2019. № 2. С. 161–178. <https://doi.org/10.15838/esc.2019.2.62.10>

Дейнека О.С., Максименко А.А., Духанина Л.Н. Кибербуллинг и виктимизация: обзор зарубежных публикаций // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 273–292. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.19>

Духанина Л.Н., Максименко А.А. Просветительские запросы россиян // Вопросы образования – Educational Studies. Moscow. 2019. № 2. С. 226–240. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-226-240>

Максименко А.А., Дейнека О.С., Духанина Л.Н., Сапоровская М.В. Фаббинг: особенности аддиктивного поведения молодежи // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 4. С. 345–362. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.4.1822>

Шипова Н.С., Опекина Т.П. Теоретический анализ понятий самореализации, самоактуализации и самооэффективности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 7–15. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-7-15>

Чагина А.В., Забелина Е.В. Психометрическая проверка валидности опросника «Шкала эмпатии для учителей» (Empathy scale for teachers) // Педагогический журнал. 2022. № 6. С. 999–1006.

Akin A., Akin U. Academic potential beliefs and feelings and life satisfaction: The mediator role of social self-efficacy. *Revista de Psicología Social*, 2016, vol. 31 (3), pp. 500-520.

Alessandri G., Filosa L., Eisenberg N., Caprara G.V. Within-individual relations of emotional, social, and work self-efficacy beliefs to organizational citizenship behaviors. *Journal of Research in Personality*, 2021, vol. 91, 104073.

Anderson R., Greene M., Loewen P. Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 1988, vol. 34 (2), pp. 148-165.

Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, vol. 84 (2), pp. 191-215.

Clark M., Bussey K. The role of self-efficacy in defending cyberbullying victims. *Computers in human behavior*, 2020, vol. 109, 106340.

Di Giunta L., Eisenberg N., Kupfer A., Steca P., Tramontano C., Caprara G.V. Assessing perceived empathic and social self-efficacy across countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 2010, vol. 26 (2), pp. 77–86.

Fan J., Litchfield R.C., Islam S., Weiner B., Alexander M., Liu C., Kulviwat S. Workplace social self-efficacy: Concept, measure, and initial validity evidence. *Journal of Career Assessment*, 2013, vol. 21 (1), pp. 91–110.

Gibson S., Dembo M. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 1984, vol. 76 (4), pp. 569-582.

Guo Y., Dynia J.M., Pelatti C.Y., Justice L.M. Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 2014, vol. 39, pp. 12-21.

Johnson K.E. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 1992, vol. 24 (1), pp. 83-108.

Kostić-Bobanović M. Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic Research Ekonomika Istraživanja*, 2020, vol. 33 (1), pp. 1200-1213.

Lauermann F., Berger J.-L. Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 2021, vol. 76. 101441.

Lazarides R., Watt H.M., Richardson P.W. Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 2020, vol. 69. 101346.

Loeb C., Stempel C., Isaksson K. Social and emotional self-efficacy at work. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2016, vol. 57 (2), pp. 152–161.

Luo Y., Perzmadian V., Fan J., Meng H. Employees' social self-efficacy and work outcomes: Testing the mediating role of social status. *Journal of Career Assessment*, 2019, vol. 27 (4), pp. 661-674.

McCaughtry N. The emotional dimensions of a teachers' pedagogical content knowledge: Influences on content, curriculum and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2004, vol. 23 (1), pp. 30–47.

Moore W., Esselman M. Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1992.

Ross J.A., Cousins J.B., Gadalla T. Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 1996, vol. 12 (4), pp. 385–400.

*Schutte N.S., Malouff J.M., Bobik C., Coston T.D., Greeson C., Jedlicka C., Wendorf G.* Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 2001, vol. 141 (4), pp. 523–537.

*Smith H.M., Betz N.E.* Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 2000, vol. 8 (3), pp. 283–301.

*Summers J.J., Davis H.A., Hoy A.W.* The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences*, 2017, vol. 53, pp. 17-25.

*Tschannen-Moran M., Hoy A.W.* Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 2001, vol. 17 (7), pp. 783-805.

*Tsigilis N., Gregoriadis A., Theodorakis N.D., Evaggelinou C.* Teachers' self-efficacy and its association with their quality of relationships with pre and early adolescents: A hierarchical linear modelling approach. *Education*, 2019, vol. 3-13, № 47 (1), pp. 64-73.

*van Aalst D. A. E., Huitsing G., Mainhard T., Antonius H.N., Cillessen A., Veenstra R.* Testing how teachers' self-efficacy and student-teacher relationships moderate the association between bullying, victimization, and student self-esteem. *European Journal of Developmental Psychology*, 2021, vol. 18, No. 6, pp. 928-947.

*Vatou A., Gregoriadis A., Tsigilis N., Grammatikopoulos V.* Teachers' social self-efficacy: development and validation of a new scale. *Cogent Education*, 2022, vol. 9, No. 1, 2093492.

*Vieluf S., Kunter M., van de Vijver F.J.R.* Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 2013, vol. 35, pp. 92-103.

*Wang X., Zhang L., Peng Y., Lu J., Huang Y., Chen W.* Development and validation of the empathy scale for teachers (EST). *Studies in Educational Evaluation*, 2022, vol. 72. 101112.

*Woolfolk Hoy A., Burke-Spero R.* Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 2005, vol. 21 (4), pp. 343-356.

*Wright S.L., Perrone K.M.* An examination of the role of attachment and efficacy in life satisfaction. *The Counseling Psychologist*, 2010, vol. 38 (6), pp. 796-823.

*Zee M., Koomen H.M.* Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86 (4), pp. 981-1015.

## References

Berkovich M.I., Duhanina L.N., Maksimenko A.A., Nadutkina I.E. *Vospriyatie korrupcii kak social'no-eko-*

*nomicheskogo fenomena naseleniem regiona: strukturnyj aspekt* [Perception of corruption as a socio-economic phenomenon by the population of the region: structural aspect]. *Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz* [Economic and social changes: facts, trends, forecast], 2019, № 2, pp. 161-178. <https://doi.org/10.15838/esc.2019.2.62.10> (In Russ.).

Dejneka O.S., Maksimenko A.A., Duhanina L.N. *Kiberbulling i viktimizaciya: obzor zarubezhnyh publikacij* [Cyberbullying and victimization: a review of foreign publications]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of science and education], 2020, № 5 (47), pp. 273-292. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.19> (In Russ.).

Duhanina L.N., Maksimenko A.A. *Prosvetitel'skie zaprosy rossiyan* [Enlightening Demands of Russians]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*. Moscow, 2019, № 2, pp. 226-240. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-226-240> (In Russ.).

Maksimenko A.A., Dejneka O.S., Duhanina L.N., Saporovskaya M.V. *Fabbing: osobennosti addiktivnogo povedeniya molodezhi* [Fabbing: features of addictive behavior of young people]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny* [Monitoring public opinion: economic and social changes], 2021, № 4, pp. 345-362. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.4.1822> (In Russ.).

Shipova N.S., Opekina T.P. *Teoreticheskij analiz ponyatij samorealizacii, samoaktualizacii i samoeffektivnosti* [Theoretical analysis of the concepts of self-realization, self-actualization and self-efficacy]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 2, pp. 7-15. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-7-15> (In Russ.).

Chagina A.V., Zabelina E.V. *Psihometricheskaya proverka validnosti oprosnika «Shkala empatii dlya uchitelej» (Empathy scale for teachers)* [Psychometric validation of the questionnaire “Empathy scale for teachers” (Empathy scale for teachers)]. *Pedagogicheskij zhurnal* [Pedagogical Journal], 2022, № 6, pp. 999–1006. (In Russ.).

*Статья поступила в редакцию 21.12.2022; одобрена после рецензирования 23.01.2023; принята к публикации 03.02.2023.*

*The article was submitted 21.12.2022; approved after reviewing 23.01.2023; accepted for publication 03.02.2023.*



# ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 56–61. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, T. 29, vol. 1, pp. 56–61.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-56-61>

## «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ПРИЮТ» КАК СТРАТЕГИЯ ИНТЕРСУБЪЕКТИВНОГО ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАБОТЕ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЫ

**Длужневская Людмила Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [konovalova\\_ludm@mail.ru](mailto:konovalova_ludm@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5038-2543>

**Длужневский Илья Геннадьевич**, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [dlughnevsky@list.ru](mailto:dlughnevsky@list.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5732-4124>

**Аннотация.** В данной статье предпринята попытка теоретического анализа понятия «эмоциональный приют», введенного Р.Д. Столору. Исследованы клинический и теоретический контексты формирования данного понятия, обусловленные оригинальной теорией психической травмы, сформулированной в рамках интерсубъективного психоанализа. На основании данного исследования было раскрыто содержание понятия «эмоциональный приют», осуществлен феноменологический анализ различного вида психических травм, по отношению к которым Р.Д. Столору предлагает применять указанную стратегию. Также проведено сопоставление между двумя различными ситуациями: с использованием рассматриваемой стратегии по отношению к человеку, испытывающему болезненный аффект, а также по отношению к человеку, пережившему психическую травму. Констатируется, что это различие выявляет два разных вида эмоционального приюта, один из которых имеет место в человеческих отношениях в повседневной жизни, а второй преимущественно относится к ситуации психологического консультирования. Также в статье предложена интерпретация данных разновидностей психоаналитических стратегий в терминах интерсубъективной теории поля, призванная подчеркнуть важность указанной дистинкции.

**Ключевые слова:** интерсубъективный психоанализ, психотерапевтическая стратегия, болезненный аффект, психическая травма, самость, эмоциональный приют.

**Для цитирования:** Длужневская Л.А., Длужневский И.Г. «Эмоциональный приют» как стратегия интерсубъективно-психоаналитического подхода к работе с последствиями психической травмы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 56–61. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-56-61>

Research Article

## “RELATIONAL HOME” AS A STRATEGY FOR AN INTERSUBJECTIVE PSYCHOANALYTIC APPROACH TO WORKING WITH THE CONSEQUENCES OF PSYCHIC TRAUMA

**Lyudmila A. Dluzhnevskaya**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, [konovalova\\_ludm@mail.ru](mailto:konovalova_ludm@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5038-2543>

**Ilya G. Dluzhnevsky**, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, [dlughnevsky@list.ru](mailto:dlughnevsky@list.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5732-4124>

**Abstract.** This article attempts to theoretically analyse the concept of “relational home”, introduced by Robert D. Stolorow. The clinical and theoretical contexts of the formation of this concept, due to the original theory of mental trauma, formulated within the framework of intersubjective psychoanalysis, are studied. Based on this study, an analysis of this concept was made. In the course of this study, the content of this concept was revealed. A phenomenological analysis of various types of mental trauma was carried out, in relation to which Robert D. Stolorow proposes to apply this strategy. And also a comparison was made between two different situations: using the considered strategy in relation to a person experiencing a painful affect, as well as in relation to a person who has experienced a mental trauma. It has been pointed out that this difference reveals

two different types of emotional shelter, one of which takes place in human relationships in everyday life, and the second, mainly refers to the situation of psychological counseling. The article also proposed an interpretation of these varieties of psychoanalytic strategies in terms of intersubjective field theory, designed to emphasise the importance of this distinction.

**Keywords:** intersubjective psychoanalysis, psychotherapeutic strategy, painful affect, psychic trauma, self, relational home.

**For citation:** Dluzhnevskaya L.A., Dluzhnevsky I.G. "Relational home" as a strategy for an intersubjective psychoanalytic approach to working with the consequences of psychic trauma. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, T. 29, vol. 1, pp. 56–61. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-56-61>

Термин «эмоциональный приют», или «приют отношений» (relational home), был введен одним из основателей психоаналитической теории intersубъективных систем Р.Д. Столору в его книге «Травма и человеческое существование» [Stolorow 2007: 9–12]. В узком смысле данный термин означает психотерапевтическую стратегию при работе с последствиями психической травмы. В более широком – выходит за рамки психоаналитической практики и относится к особому типу отношений, возможно как в психоаналитическом кабинете, так и в обычной жизни. Сам Столору определяет данную стратегию как «предоставление клиенту отношений, главной особенностью которых является наличие глубокого эмоционального понимания – отношений, ставших возможными благодаря нашей общей экзистенциальной уязвимости» [Столору: 12]. Подобное определение сложно назвать исчерпывающим. Поскольку в своих работах Столору скорее описал данную стратегию, нежели концептуализировал ее и дал ей теоретическое обоснование, мы предприняли попытку ее теоретического осмысления, оставаясь в рамках intersубъективного психоанализа.

В данной статье мы ставили в качестве своих задач:

- описать клиничко-теоретический контекст, который привел к необходимости формирования данной стратегии;
- раскрыть концептуальное содержание данного термина, как он описан Столору в вышеуказанной работе;
- артикулировать определенные различия, которые присутствуют в концепции Столору в скрытом виде, но не обозначены им эксплицитно, а также дать этим различиям интерпретацию в терминах теории intersубъективного поля.

Рассматриваемый нами термин вводится в контексте разработки теории травмы в рамках intersубъективного психоанализа. Введение новой психотерапевтической стратегии обусловлено оригинальным пониманием травмы, для работы с которой, по мнению Столору, не подходит традиционный психоаналитический инструментарий [Столору: 26–37].

Травма рассматривается автором в двух аспектах: с одной стороны, это травма развития, с другой – травма, полученная вследствие переживания так называемых «пограничных состояний», имеющих

экзистенциальный характер, то есть связанных с экстремальными ситуациями насилия, смертью близких людей или угрозой собственной жизни [Длужневская, Длужневский: 70].

Травма развития рассматривается как результат постоянного или интенсивного неприятия воспитателями определенных эмоциональных переживаний ребенка. Следствием этого неприятия становится диссоциация данных переживаний от структуры самости<sup>1</sup>, их неинтегрированность в сознательный опыт, а также отсутствие артикуляции и символизации. Таким образом, по нашему мнению, в рамках intersубъективного подхода феноменология травмы развития концептуализируется как **сужение горизонты переживаний**. В результате травматических событий кристаллизуются жесткие организующие психические структуры, создающие идеальный образ самости, очищенный от болезненных и угрожающих аффектов (или даже от аффектов вообще). Данные аффекты тем самым элиминируются из сознательного опыта и диссоциируются от переживания самости. Вышеописанные организующие структуры с трудом поддаются рефлексии и не корректируются последующим опытом, скорее, они его регулируют. Получая свое подтверждение в intersубъективном контексте, напоминающем травматический, они приводят к повторной травматизации. Так, например, в ситуации, когда психолог-консультант занимает нейтральную позицию, не демонстрируя готовности к эмоциональному отклику на переживания клиента с травмой развития, последний, в соответствии со своим прошлым опытом, интерпретирует поведение психоаналитика как отвергающее [Столору: 26–37].

Экзистенциальная травма описывается в феноменологических терминах как разрушение «очевидностей повседневной жизни», связанных с социально поддерживаемой имплицитной уверенностью в стабильности и устойчивости бытия, в рамках которой элиминированы такие негативные аспекты человеческого существования, как, например, смерть – своя или значимого другого [Столору: 38–45]. Травматические события вырывают человека из этой повседневной успокоенности, открывая ему те стороны человеческого бытия, которые остаются непризнанными – или признанными лишь формально – в конвенциональной картине мира. Но поскольку данная успокоенность также имеет intersубъективный ха-

ракти (в том смысле, что разделяется почти всеми членами общества), то новый экзистенциальный опыт формирует чувство одиночества и отчужденности. Иначе говоря, мы можем сказать, что феноменология экзистенциальной травмы заключается в расширении горизонта переживаний за границы intersубъективной социальной нормы [Длужневская, Длужневский: 71]. Также отметим, что применительно к экзистенциальной травме психотерапевтические подходы, рассматривающие в качестве своей цели более или менее комфортную социальную адаптацию, будут, безусловно, ошибочны, поскольку в их рамках предполагается возвращение клиента в состояние «невинности». Иными словами, адаптационный подход предполагает сужение горизонта переживаний вновь до уровня нормальной повседневности. Эта стратегия предлагает успокоение по поводу экзистенциальной тревоги, которая, таким образом, не удерживается в психике и не проживается. Однако, согласно анализу Столору, экзистенциальная травма расширяет горизонт переживаний, а не сужает его. Задачей психолога-консультанта является интеграция травматических переживаний в структуру самости [Столору, Брандшафт, Атвуд: 141–149].

Вышеуказанное подтверждается тем, что для более полного понимания эмоциональной травмы, имеющей экзистенциальный характер, Столору в своей работе «Мир, аффективность, травма» обращается к экзистенциальной аналитике М. Хайдеггера. Столору анализирует описание подлинного существования, приведенного Хайдеггером в его книге «Бытие и время», и приходит к выводу, что оно совпадает с состоянием экзистенциальной травмы во всем, за исключением одного момента: в случае подлинного существования разрушение очевидностей повседневной жизни достигается за счет того, что Хайдеггер называл «решительным предвосхищением смерти», в то время как в случае экзистенциальной травмы человек как бы «вброшен» в это состояние помимо своей воли. Иными словами, подлинное существование является результатом осознанного выбора, тогда как экзистенциальная травма имеет контекстуальный характер [Stolorow 2011: 53–62].

На первый взгляд, сложно найти что-то общее между этими двумя видами травм, за исключением разве что изменения горизонта переживаний. И действительно, если рассматривать их с точки зрения интрапсихических процессов, они структурно различаются. Однако, приняв intersубъективную перспективу, можно обнаружить одно общее основание. Оно заключается в том, что в обоих случаях отсутствуют отношения, в которых переживания, лежащие в основе травмы, могли бы быть приняты и прожиты<sup>2</sup>. Невозможность создать intersубъективный контекст, в рамках которого подобные отношения могли

бы сформироваться, в случае травмы развития вызвана неприятием данных переживаний родителями, а также непониманием смысла травматизированных аффектов окружением человека в дальнейшей жизни. Кроме того, в данном случае собственные аффекты начинают восприниматься в качестве крайне нежелательных и угрожающих другим людям. В случае экзистенциальной травмы та же невозможность связана с невключенностью травматических переживаний (так же, как и переживаний, являющихся следствием данной травмы) в горизонт переживаний большинства окружающих людей и, как следствие, невозможностью прочувствования этими людьми субъективного смысла данных переживаний. Это позволяет откорректировать изначальное представление о травме. События, приводящие к изменению горизонта переживаний, являются лишь одной ее стороной. Другой является отсутствие отношений, в рамках которых эти переживания могли бы быть удержаны и прожиты. Тем самым *травма рассматривается как имеющая intersубъективный характер* [Stolorow, Atwood: 71–85].

Подобная концептуализация травмы ставит психолога-консультанта перед выбором подходящего инструментария. Принятые в психоанализе стратегии могут оказаться не вполне пригодными, а то и вовсе травмогенными. Как уже отмечалось выше, традиционная для психоанализа позиция технической нейтральности, в свою очередь, создает угрозу повторной травматизации (особенно в случае травмы развития), так как отвечает негативным ожиданиям клиента относительно неприятия его «порочных» аффектов другими. А адаптационный подход может не оказать никакого эффекта, поскольку экзистенциальная травма вскрывает ограниченность социально принятых представлений, возврат к которым становится невозможным. Данные обстоятельства приводят к необходимости использования других консультативных стратегий, нетрадиционных для психоанализа. Поскольку ведущим фактором травматизации является отсутствие «эмоционального приюта», то наиболее терапевтичным со стороны психоаналитика будет предоставление клиенту именно такого рода отношений [Столору: 26–37].

Выше мы вкратце обрисовали клинический и теоретический контексты, в которых сформировалось такое понятие, как «эмоциональный приют». Теперь постараемся раскрыть содержание этого термина как с теоретической, так и с технической точек зрения.

Данное понятие вводится Столору в книге «Травма и человеческое существование» [Столору: 30]. Автор не дает точного определения данному термину, однако его смысл достаточно ясен из контекста. Под эмоциональным приютом по отношению к трав-

матическим переживаниям понимается такой интерсубъективный контекст, в котором данные переживания могут быть поняты, приняты и, как следствие, удержаны, прожиты и артикулированы. Вышеперечисленные процессы ведут к интеграции болезненного переживания в структуру самости<sup>3</sup>. Основной акцент делается на артикуляции, поскольку именно неспособность к символизации рассматривается как барьер вытеснения. Неартикулированные аффекты, не нашедшие эмоционального приюта, могут зачастую переходить в соматическую форму, создавать стабильное эмоциональное состояние и иметь иные последствия. Нужно отметить, что сам Столору не проводит различия между ситуациями, когда эмоциональный приют предоставляется только что возникшим болезненным аффектам, с одной стороны, и болезненным аффектам, которые уже привели к эмоциональной травме (например, перешли в соматическую форму), с другой. Предоставление эмоционального приюта достигается психологом-консультантом за счет сонастроенного эмпатического присутствия. Кроме того, он может обеспечиваться близкими людьми в повседневной жизни.

В своей следующей работе «Мир, аффективность, травма» Столору, как уже говорилось выше, развивает свою концепцию эмоциональной травмы за счет привлечения экзистенциальной аналитики Хайдеггера. В соответствии с этим автор развивает также и концепцию эмоционального приюта. Если экзистенциальная травма отличается от состояния «подлинного существования» лишь отсутствием «предвосхищающей решительности», то эмоциональный приют как раз и является тем условием, которое позволяет клиенту осуществить переход от первого состояния во второе. Понимающее присутствие позволяет удержать, артикулировать и интегрировать в структуру самости не только травматогенный аффект, оно позволяет удержать раскрывшуюся перед клиентом вследствие крушения «очевидностей повседневной жизни» картину мира, в которой смерть присутствует как постоянная возможность. Таким образом, осознание приводит к возможности решительного принятия и, как следствие, к переходу от травмированного состояния к состоянию подлинного существования [Stolorow 2011: 35–53].

Как говорилось выше, в рамках данного направления травма рассматривается как имеющая интерсубъективный характер. Болезненные переживания и трагические события, традиционно представляемые как основная причина травмы, в действительности не играют основной роли. Как пишет Столору, «боль – это не патология» [Столору: 31]. Подлинно травматогенным фактором является отсутствие интерсубъективного контекста, позволяющего удержать, прожить и интегрировать данные переживания

в структуру самости. В связи с этим кажется целесообразным разграничить две разновидности рассматриваемого нами феномена.

Эмоциональный приют по отношению к болезненному аффекту включает в себя готовность принять и адекватно отразить этот аффект ребенку, его переживающему. Аффект в момент своего появления еще не артикулирован, но в то же время и не диссоциирован от структуры самости. Для его артикуляции нет никаких интрапсихических препятствий, требуется лишь интерсубъективный контекст, в котором ему была бы дана возможность выражения. Используя пространственную метафору, можно сказать, что человек, обеспечивающий эмоциональный приют, должен *предоставить пространство для проявления и выражения переживаний* [Коновалова 2006b: 73–74]. Сонастроенное присутствие взрослого и его готовность принять болезненные переживания ребенка являются достаточным условием для артикуляции аффекта и его включения в переживание самости. Тип отношений, необходимый для интеграции подобного рода переживаний, мы предлагаем обозначать как *эмоциональный приют первого рода*. Как указывает Столору, он представляет собой необходимую часть любых близких отношений, в особенности детско-родительских, и не является прерогативой психотерапевтического процесса [Столору: 56–61].

Предоставление эмоционального приюта по отношению к психической травме является более сложной задачей. Интерсубъективный смысл эмоциональной травмы заключается в невключенности болезненного аффекта в какой-либо интерсубъективный контекст или, иными словами, в отсутствии эмоционального приюта первого рода. Отсутствие отражения болезненных аффектов приводит к изменению горизонта переживаний, следствием чего оказывается неспособность к символизации травмирующих эмоциональных переживаний. В данном случае одно лишь принятие является условием хоть и необходимым, но очевидно недостаточным. При наличии эмоциональной травмы болезненные аффекты уже диссоциированы от структуры самости и способ их проживания паттернизирован в досимволической – зачастую соматической – форме. Иначе говоря, он не может быть ни выражен, ни артикулирован. Задачей психолога-консультанта в данном случае является не просто готовность понять и принять данный аффект. Благодаря сонастроенному пониманию он должен помочь клиенту этот аффект артикулировать. Таким образом, психолог-консультант должен *войти в пространство клиента* [Коновалова 2006a: 12–13]. Очевидно, что данная интервенция должна происходить при наличии сонастроенного понимания и контролироваться получением обратной связи от клиента. Данный тип отношений мы предлага-

ем назвать *эмоциональным приютом второго рода*. Он, конечно, возможен в рамках любых эмоционально близких отношений, но по большей части предоставление эмоционального приюта второго рода происходит в диаде консультант – клиент [Коновалова 2009: 139].

Нужно отметить, что в большинстве случаев нет необходимости разделять две разновидности эмоционального приюта, поскольку ключевой момент в обоих случаях заключается в глубоком эмоциональном понимании. Поэтому можно говорить просто об эмоциональном приюте. Необходимость в разделении возникает лишь там, где нужно подчеркнуть, идет ли речь о работе с аффектом или с травмой.

Резюмируя вышесказанное, констатируем, что при работе с травмой эмоциональный приют представляет собой единство двух аспектов. С одной стороны, аналитик благодаря сонастроенному присутствию проникает в переживания клиента и постигает их субъективный смысл. С другой – он озвучивает те переживания, которые в результате травматизации оказались отщепленными от переживания самости и паттернизировались в неартикулированной форме. Подобное озвучивание в свою очередь также является для клиента не просто когнитивным источником сведений о собственных эмоциях, но, что особенно важно, – свидетельством наличия понимающего присутствия, глубинного проникновения аналитиком в его переживания и служит подтверждением эмоциональной настроенности аналитика на него, то есть имеет, прежде всего, интересубъективное значение.

Кроме того, как уже говорилось выше, Столору провёл аналогию между состоянием экзистенциальной травмы и подлинной формой существования у Хайдеггера. Различие между этими состояниями заключается в отсутствии подлинного «решительного предвосхищения смерти». Предоставление интересубъективного контекста эмоционального понимания помогает человеку осознать, символизировать и интегрировать раскрывшиеся в связи с травмой переживания. Подобная интеграция данных переживаний в структуре самости устраняет разницу в описанных состояниях. В предыдущем разделе мы писали, что в случае экзистенциальной травмы возвращение в предыдущее состояние «невинности» невозможно. В действительности, согласно Столору, предоставление эмоционального приюта трансформирует состояние, вызванное экзистенциальной травмой, в подлинную форму существования, как она была описана Хайдеггером.

При работе с экзистенциальной травмой сложность задачи, стоящей перед аналитиком, усугубляется еще и тем, что для помощи в символизации болезненных переживаний аналитику данные переживания должны быть знакомы. Поскольку, как говорилось

выше, данные переживания выходят за пределы социальной нормы, это обстоятельство предъявляет повышенные требования к чувствительности психоаналитика. Готовность озвучить клиенту подобного рода переживания требует способности аналитика обнаружить свои собственные переживания подобного рода, связанные с крушением «очевидностей повседневной жизни», которые должны быть им прожиты, осознаны и интегрированы.

### Примечания

<sup>1</sup> Сам Р.Д. Столору с определенного момента перестал пользоваться словосочетанием «структура самости», которое, по его мнению, овеществляет чувство собственного «Я». В соответствии с феноменологической ориентацией, он предпочитает говорить о «переживании самости». Но, поскольку переживание самости обладает определенной устойчивостью (которую, конечно, не стоит переоценивать), мы продолжаем пользоваться данным выражением, предполагая под ним не столько некоторое фиксированное психическое образование, сколько определенный паттерн психического переживания (в данном случае – чувства собственного «Я»).

<sup>2</sup> Строго говоря, по мнению Р.Д. Столору, причиной травмы являются вовсе не травматичные переживания, а отсутствие «эмоционального приюта», поскольку именно невозможность артикулировать и разделить болезненные переживания с другим как раз и делает их травматогенными. Подобная интерпретация вписывается в его общую стратегию представления всех психических феноменов как имеющих интересубъективную природу. Однако нельзя не признать, что такое понимание равноценно утверждению, что причиной тяжелого заболевания является отсутствие своевременной медицинской помощи.

<sup>3</sup> Нужно отметить, что, согласно способу выражения Р.Д. Столору, объектом эмоционального приюта являются сами болезненные переживания, но не человек, их испытывающий. То есть везде говорится, что эмоциональный приют предоставляется аффекту и ни разу не встречается выражения, что он предоставляется человеку. Можно предположить, что такой способ выражаться является не просто стилистической особенностью, но говорит о том, что данные аффекты не интегрированы в структуру самости.

### Список литературы

Длужневская Л.А., Длужневский И.Г. Стратегии работы с экзистенциальной травмой // Ярославский психологический вестник. 2017. № 2 (38). С. 69–72.

Коновалова (Длужневская) Л.А. Перцептивные механизмы затрудненного взаимодействия в психологическом консультировании: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2006. 25 с.

Коновалова (Длужневская) Л.А. Проективная составляющая взаимодействия психолога-консультанта и клиента // Ярославский педагогический вестник. 2006. № 4 (49). С. 72–78.

Коновалова (Длужневская) Л.А. Конфликтологический аспект затрудненного взаимодействия в диаде «консультант – клиент» // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3. С. 138–142.

Стolorou P. Травма и человеческое существование: автобиографические, психоаналитические и философские размышления / пер. с англ. Л.А. Длужневской, И.Г. Длужневский. Москва: Когито-Центр, 2016. 120 с.

Стolorou P., Брандшафт Б., Атвуд Дж. Клинический психоанализ. Intersубъективный подход. Москва: Когито-Центр, 1999. 252 с.

Stolorow R.D. Trauma and Human Existence: Autobiographical, Psychoanalytic, and Philosophical Reflections. New York, Routledge, 2007, 76 p.

Stolorow R.D. World, Affectivity, Trauma. Heidegger and post-cartesian psychoanalysis. New York, Routledge, 2011, 136 p.

Stolorow R.D., Atwood G.E. The Power of phenomenology. Psychoanalytic and philosophical perspectives. New York, Routledge, 2019, 153 p.

#### References

Dluzhnevskaya L.A., Dluzhnevsky I.G. *Strategii raboty s ekzistentsyalnoy travmoy* [Strategies for dealing with existential trauma]. *Yaroslavskiy psihologicheskij vestnik* [Yaroslavl Psychological Gazette], 2017, vol. 2 (38), pp. 69-72. (In Russ.)

Konvalova (Dluzhnevskaya) L.A. *Perceptivnye mekhanizmy zatrudnennogo vzaimodeystviya s psiko-*

*logicheskoy konsultirovaniy* [Perceptual mechanisms of a labored interaction in psychological consulting]. *Kostroma*, 2006, 25 p. (In Russ.)

Konvalova (Dluzhnevskaya) L.A. *Proektivnaya sostavlyayuschaya vzaimodeystviya psihologa-konsultanta i klienta* [The projective component of the interaction between a psychologist-consultant and a client]. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Gazette]. Yaroslavl, 2006, vol. 4 (49), pp. 72-78. (In Russ.)

Konvalova (Dluzhnevskaya) L.A. *Konfliktologicheskij aspekt zatrudnennogo vzaimodeystviya v diade "konsultant-klient"* [Conflictological aspect of a labored interaction in a dyad "consultant-client"]. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Gazette], 2009, vol. 3, pp. 138-142. (In Russ.)

Stolorow R.D. *Travma i chelovecheskoye suschestvovanie: avtobiograficheskie, psihoanaliticheskie I filosofskie razmyshleniya* [Trauma and Human Existence: Autobiographical, Psychoanalytic, and Philosophical Reflections]. Moscow, Cogito-centre Publ., 2016, 120 p. (In Russ.)

Stolorow R.D., Brandchaft B., & Atwood G.E. *Klinicheskij psihoanaliz: intersubektivniy podhod* [Psychoanalytic Treatment: An Intersubjective Approach]. Moscow, Cogito-centre Publ., 1999, 252 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 02.01.2023; одобрена после рецензирования 15.01.2023; принята к публикации 15.01.2023.*

*The article was submitted 02.12.2023; approved after reviewing 15.01.2023; accepted for publication 15.01.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 62–69. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 62–69.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.992.7

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-62-69>

## РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МАТЕРЕЙ В РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Реева Ольга Юрьевна, Белгородский государственный университет, Белгород, Россия, [rolja@list.ru](mailto:rolja@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1840-6028>

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования влияния характеристик эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия на развитие самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста. Описаны теоретические основы проблемы исследования. Самостоятельность детей старшего дошкольного возраста рассмотрена как интегративная характеристика личности, имеющая в своей структуре эмоционально-мотивационный, волевой и когнитивный компоненты. Приведены результаты множественного регрессионного и корреляционного анализов связей показателей эмоционального родительского отношения и самостоятельности старших дошкольников. В исследовании приняли участие 99 матерей и 102 ребенка в возрасте от 5 лет 7 месяцев до 7 лет 5 месяцев. Мальчиков – 38, девочек – 64. Применялись методики: ОДРЭВ – опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (Е.И. Захарова); проективная методика ТСПР – типология субъективной регуляции ребенка для диагностики уровня «автономности – зависимости» у дошкольников 5–7 лет (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин); субтест «Понятливость» из детского варианта теста Д. Векслера (WISC), адаптированного А.Ю. Панасюком, карта проявлений инициативности (А.М. Щетинина). Выявлено, что характеристики эмоционального детско-родительского взаимодействия по-разному влияют на компоненты детской самостоятельности, могут одновременно способствовать развитию одного и препятствовать становлению другого компонента.

**Ключевые слова:** самостоятельность, компоненты самостоятельности, эмоциональное детско-родительское взаимодействие, старший дошкольный возраст.

**Для цитирования:** Реева О.Ю. Роль эмоционального отношения матерей в развитии самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 62–69. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-62-69>

Research Article

## THE ROLE OF MATERNAL EMOTIONAL ATTITUDE IN THE DEVELOPMENT OF SELF-CONSISTENCY IN OVER-FIVES CHILDREN

Olga Y. Reeva, Belgorod State University, Belgorod, Russia, [rolja@list.ru](mailto:rolja@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1840-6028>

**Abstract.** The results of the study of the influence of the characteristics of the emotional side of parent-child interaction on the development of independence in children of senior preschool age are presented in the article. The theoretical foundations of the research problem are described. The autonomy of senior preschool children is considered as an integrative characteristic of the personality, which has emotional-motivational, volitional and cognitive components in its structure. The results of multiple regression and correlation analyses of the relationship between the indicators of emotional parental attitude and autonomy of senior preschool children are given. 99 mothers and 102 children aged 5 years 7 months to 7 years 5 months. 38 boys and 64 girls took part in the study. We used methods such as the questionnaire of child-parent emotional interaction, the projective method of typology of subjective regulation of the child for diagnostics of the level of «autonomy-dependence» in 5- to 7-year-old preschool children; the adapted subtest «Understanding», the initiative manifestation map. It is revealed that the characteristics of emotional parent-child interaction influence the components of children's autonomy differently; they can simultaneously promote the development of one component and hinder the formation of the other one.

**Keywords:** self-consistency, components of self-consistency, emotional child-parent interaction, over-fives children.

**For citation:** Olga Y. Reeva The role of maternal emotional attitude in the development of self-consistency in over-fives children. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 62–69. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-62-69>

Актуальность проблемы становления самостоятельной личности на сегодняшний день подтверждается растущим количеством научных изысканий, где особая роль отводится системным исследованиям возникновения самостоятельного поведения у детей дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте впервые появляется детское «я сам» и наиболее интенсивно формируется произвольность, связанная с тем, что поведение ребенка начинает опосредоваться внутренним образом личности значимого взрослого. Совершая свои первые самостоятельные шаги, дети встречаются со множеством запретов и ограничений со стороны взрослых, которые часто не готовы в силу своих психологических особенностей, недостаточной осведомленности и других причин удовлетворять естественную потребность детей проявлять познавательную активность. Осторожность родителей, несущих ответственность за жизнь и здоровье своих детей, тормозит свойственное детям стремление к самостоятельности.

В старшем дошкольном возрасте дети активно участвуют в различных видах взаимоотношений, где приобретают самостоятельность или же потребность в обращении за помощью. Благодаря ведущей деятельности – сюжетно-ролевой игре – 5-6-летние дети обретают способность управлять своими действиями в рамках ограниченного взрослыми пространства.

Д.Б. Эльконин описывает механизм возникновения произвольности в ролевой игре. Во-первых, введение сюжета в игру создает для детей особую мотивационную привлекательность, делая правила поведения в игре основным мотивом и предметом их игровой деятельности. Во-вторых, происходит объективация собственных действий – роль является образцом поведения и эталоном для самоконтроля. Как указывает Д.Б. Эльконин, в игре «формируются механизмы управления своим поведением, происходит овладение нормами морали взрослых людей» [Эльконин: 135]. Ребенок осознает, что ему нужно становиться взрослым. «Такое сознание и есть первая ступень личного сознания. Оно возникает не только в игре, но именно игре принадлежит в этом особо важная роль» [Эльконин: 136].

Актуальность изучения развития самостоятельности в старшем дошкольном возрасте определена широкими возможностями создания специальных игровых ситуаций, сюжетно-ролевых и дидактических игр, формирующих данное качество личности в контексте существующих вызовов современности.

Е.О. Смирнова определяет самостоятельность, инициативность и ответственность ключевыми характеристиками личности и указывает, что сегодня эти качества наиболее страдают у дошкольников в условиях современной информационной, материальной, коммуникативной среды [Смирнова: 33]. Ав-

тором также отмечается, что высокие требования родителей к познавательному развитию детей предъявляются в сочетании с выраженным щадящим отношением к их физической безопасности и проявлениям самостоятельности.

Учеными было предпринято множество попыток выделить показатели самостоятельности и разработать диагностический инструментарий для их оценки. Исследователи выделяют ряд критериев, характеризующих уровень сформированности этого качества. Так, наблюдения за детьми в бытовом труде позволили Л.А. Порембской выделить такие показатели самостоятельности дошкольников, как способность к независимым действиям, суждениям, обладание «инициативной решительностью» [Порембская: 19]. Т.В. Гуськовой были отмечены такие компоненты, как умение сосредоточиться на цели, настойчивость в достижении результата, контроль выполнения задания, самостоятельное принятие решений [Гуськова: 61]. Т.И. Бабаева отмечает, что самостоятельность детей проявляется в автономном от взрослых выполнении соответствующих возрасту заданий, в умении следовать цели деятельности и доводить задуманное до результата, в присутствии навыков элементарного планирования, проявлении инициативы при решении задач. В исследованиях Т.И. Бабаевой выделены три ступени в развитии самостоятельности у старших дошкольников. Первой ступени соответствует формирование мотивационной установки, вторая ступень предполагает овладение разными способами разрешения проблемных ситуаций и выполнения деятельности, на третьей ступени происходит переход к практике в самостоятельном решении задач в игровой, практической и проблемно-поисковой деятельности [Бабаева: 5].

М.Н. Полякова помимо компонента целеполагания и способности к самостоятельному выбору выделяет уверенность в себе, своих возможностях, осознание своих особенностей, умений, предпочтений, трудностей использовать свой опыт для решения новых задач [Полякова: 7].

Следуя субъектно-деятельностной концепции, К.А. Абульханова-Славская определяет самостоятельность как главную характеристику субъекта деятельности, которая «существует в имплицитном виде, как потребность определенной меры независимости» [Абульханова-Славская: 50]. Понятие саморегуляции рассматривается автором, во-первых, с точки зрения нормативного подхода – как соответствие заданным нормам, в том числе социальным, где все индивидуальное является отклонением от нормы, а во-вторых, в рамках методологического подхода, который основан на принципе личностной саморегуляции и самоорганизации. Деятельность, соответствующая принципу саморегуляции и самоорганиза-



ции, характеризуется ярким индивидуальным стилем. Развитие в сторону большей индивидуализации стиля, наличие индивидуальных «отклонений» способствует оптимизации деятельности.

Исходя из методологического подхода К.А. Абульхановой-Славской, Г.С. Прыгин выделил симптомокомплексы личностных характеристик, на основе которых описал три типа активности субъектов деятельности по уровням «эффективной самостоятельности». Как указывает автор, в данной разработке концептуальные основы самостоятельности личности исследуются с позиции субъектной регуляции деятельности, личностно-типологических особенностей, наиболее ярко выраженных в «автономности» (самостоятельности) личности [Прыгин: 109]. Если человек при выполнении деятельности в большей степени опирается на собственные знания, опыт, умозаключения, его можно охарактеризовать как «автономного» субъекта. В обратной ситуации, если такие характеристики личности слабо проявляются, субъект рассматривается как «зависимый» в заданной деятельности [Прыгин: 102].

В концепции личностной беспомощности Д.А. Циринг самостоятельность рассматривается как ключевая характеристика субъекта, противоположная личностной беспомощности по своему психологическому содержанию, определяющая высокий уровень субъектности, то есть высокую способность преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить цели и достигать их, преодолевая различного рода трудности. «Выраженная субъектность человека напрямую связана с самостоятельностью, самостоятельным выбором и поведением, самореализацией, самоутверждением, самоопределением» [Циринг 2010: 4].

Важнейшим фактором развития личностной беспомощности является нарушение внутрисемейных отношений и травмирующие события, пережитые в семье. Семья является «системой, порождающей совокупность личностных особенностей, представляющих собой личностную беспомощность либо самостоятельность» [Циринг 2014: 3]. Внутренние предпосылки самостоятельности закладываются с момента рождения в семье и определяются проживанием опыта травмирующих событий.

Д.А. Циринг указывает, что ребенок с личностной беспомощностью обеспечивает сохранность семьи, сплывая вокруг своих проблем родителей, обеспечивая этим гомеостаз семейной системы. Автор выделяет стили воспитания, детерминирующие беспомощность: потворствование, гиперпротекция, чрезмерный контроль и санкции. Отрицательное влияние на развитие самостоятельности оказывают отсутствие последовательности и неустойчивость стилей воспитания [Циринг 2016: 30].

Согласно концепции Д.А. Циринг, самостоятельность представляет собой целостное образование, имеющее четырёхкомпонентную структуру, включающую эмоциональную, мотивационную, когнитивную и волевою составляющие [Циринг 2010: 14]. В таком понимании термин «самостоятельность» в большей степени изучен у младших школьников, подростков и в юношеском возрасте.

Таким образом, в самостоятельности как интегративной характеристике выражается способность личности быть эффективной в деятельности. Самостоятельность формируется в онтогенезе как система развивающихся, взаимосвязанных и взаимодействующих качеств.

Влияние родителей на развитие самостоятельности у дошкольников исследуется в науке в контексте других близких по психологическому содержанию качеств личности. Изучаются отдельные проявления самостоятельности – целеустремленность, произвольность, инициативность, уверенность и пр. [Ковалева, Борцова: 106]. Исследователи рассматривают во взаимосвязи с семейным воспитанием в том числе поведенческие проявления, соответствующие представлению о самостоятельной инициативной личности.

А.Я. Варга, Е.И. Захарова, М.И. Лисина, А.Е. Личко, Р.В. Овчарова, А.И. Рыбакова, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер и другие ученые в своих трудах подчеркивают важность изучения эмоциональной составляющей детско-родительских отношений. Рассматриваются такие понятия, как эмоциональное принятие, чувствительность, эмпатия, эмоциональная поддержка, эмоциональное отвержение [Калинина: 4].

Е.И. Захарова исследовала структуру эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия и характер взаимосвязей между ее отдельными компонентами. Опираясь на такие характеристики, как чувствительность, эмоциональное принятие, эмоциональный контакт, эмоциональное отвержение, эмпатия, эмоциональная поддержка, эмоциональный фон и чувства во взаимодействии, материнская отзывчивость, автор выделила характеристики и объединила их в три блока – чувствительности, эмоционального принятия и поведенческих проявлений. Был разработан опросник из утверждений, отражающих специфику характеристик каждого блока [Захарова: 10].

Наш интерес к проблеме влияния эмоционального отношения родителей на становление самостоятельности у детей обусловлен как ее недостаточной разработанностью, так и отсутствием единого подхода к изучению структуры самостоятельности в старшем дошкольном возрасте.

Мы задались целью выявить характеристики эмоциональной составляющей детско-родительско-

го взаимодействия, поддерживающей или ограничивающей детскую самостоятельность, и изучить особенности такого влияния.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе детских садов Белгородской области. Выборку составили 99 матерей, 102 ребенка в возрасте от 5 лет 7 месяцев до 7 лет 5 месяцев. Мальчиков – 38, девочек – 64. Экспертами выступали 5 воспитателей.

Структуру самостоятельности у старших дошкольников мы рассмотрели, опираясь на положение концепции Д.А. Циринг, при этом выделили три компонента самостоятельности, обосновав возможность объединения мотивационной и эмоциональной составляющих. К данному выводу мы пришли, основываясь на положении Л.С. Рубинштейна о единстве и взаимопроникновении эмоционального и мотивационного [Рубинштейн: 514].

Изучение самостоятельности у детей проводилось с помощью следующих методик.

1. Проективная методика ТСПР – типология субъектной регуляции ребенка для диагностики уровня «автономности-зависимости» у дошкольников 5–7 лет. Авторы: С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин.

Авторы отмечают, что методика позволяет «дифференцировать детей по типу протекания процессов субъектной регуляции и определить степень их эффективной самостоятельности». [Прыгин: 228]. Шкала «автономность – зависимость» выявляет тип субъектной саморегуляции произвольной активности: «Дошкольник по характеру проявлений субъектной саморегуляции может быть отнесен к автономному, зависимому или смешанному типу» [Прыгин: 594].

2. Субтест «Понятливость» из детского варианта теста Д. Векслера (WISC), адаптированного А.Ю. Панаюком.

3. Карта проявлений инициативности, автор А.М. Щетинина [Щетинина: 27].

Воспитатели оценивали с помощью карты проявлений инициативности поведение детей в старших и подготовительных группах детского сада. Проявления инициативности каждого ребенка оценивали два воспитателя (основной и дополнительный), а также педагог-психолог. Ими была дана после обсуждения оценка по каждому пункту карты инициативности А.М. Щетининой.

Методики были подобраны для изучения отдельных составляющих детской самостоятельности. Так, проективная методика ТСПР исследует симптомокомплекс «эффективной самостоятельности» и позволяет изучить волевую составляющую, субтест Векслера «Понятливость» дает представление о когнитивном аспекте, методика «Карта проявления инициативности» позволяет изучить эмоционально-мотивационный компонент самостоятельности.

1. Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ), автор: Е.И. Захарова.

На вопросы данной методики отвечали матери воспитанников. С помощью опросника мы изучали характеристики, объединенные в четыре блока. В блоке «Чувствительность» рассматривались способность родителей воспринимать детские эмоциональные состояния (показатель «Восприятие состояний»), понимать причины их возникновения (показатель «Осознание») и способность к сопереживанию (показатель «Эмпатия»). Блок «Эмоциональное принятие» включал проявления родительских чувств при взаимодействии с детьми (показатель «Чувства»), уровень эмоционального принятия (показатель «Безусловность»), отношение к родительской роли (показатель «Самоотношение») и эмоциональный фон взаимодействия (показатель «Эмоциональный фон»). В блок «Поведенческие проявления эмоционального взаимодействия» вошли показатели: стремление к телесному контакту (показатель «Тактильность»), оказанию поддержки (показатель «Поддержка»), умение ориентироваться на детские эмоции (показатель «Ориентация на эмоции») и способность влиять на детское состояние (показатель «Воздействие»).

Для установления факта связи и влияния отдельных характеристик данной методики на самостоятельность личности старших дошкольников были использованы множественный регрессионный (МРА) и корреляционный анализы.

Таким образом, в исследовании мы отвечали на вопрос, как особенности эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия отражаются на развитии структурных компонентов самостоятельности у старших дошкольников.

**Результаты и их обсуждение.** Результаты исследования характеристик эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия были опубликованы нами ранее [Реева: 160]. Численные значения показателей приведены в таблице 1. К низким значениям показателей были отнесены все значения, не превышающие критериальные согласно методике.

Полученные результаты подтвердили позицию автора методики в том, что мамы, воспринимая состояние ребенка, предпочитают следовать собственным планам, придерживаясь своих взглядов и социальных требований [Захарова: 16]. Будучи не вполне компетентными относительно возрастных особенностей детей, матери видят в их эмоциональных проявлениях беспочвенные капризы, непослушание из вредности и т. п. Недостаток эмпатии выражается в неумении сочувствовать негативным переживаниям детей, в связи с чем дети вынуждены самостоятельно справляться со своими переживаниями. Однако сами матери считают себя достаточно осведомленными в понимании причин детского состояния и высоко

Показатели характеристик детско-родительского взаимодействия

Характеристики	Наименование показателей	Критериальные значения	Выраженность показателей эмоциональных проявлений детско-родительских взаимоотношений, (ср. б.)	Количество родителей с низкими значениями показателей эмоциональных проявлений детско-родительских взаимоотношений, (%)
<i>Блок «Чувствительность»</i>				
Способность воспринимать состояние ребенка	Восприятие состояний	3,7	4,1	24
Понимание причин состояния ребенка	Осознание	3,2	3,58	37
Способность к сопереживанию	Эмпатия	2,8	3,12	39
<i>Блок «Эмоциональное принятие»</i>				
Чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком	Чувства	3,3	4,05	11
Безусловное принятие	Безусловность	3,2	4,12	12
Отношение к себе как к родителю	Самоотношение	3,1	3,87	17
Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия	Эмоциональный фон	3,0	3,54	26
<i>Блок «Поведенческие проявления эмоционального взаимодействия»</i>				
Стремление к телесному контакту	Тактильность	3,3	3,95	22
Оказание эмоциональной поддержки	Поддержка	2,8	3,84	6
Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	Ориентация на эмоции	2,3	3,1	4
Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка	Воздействие	3,2	3,65	34

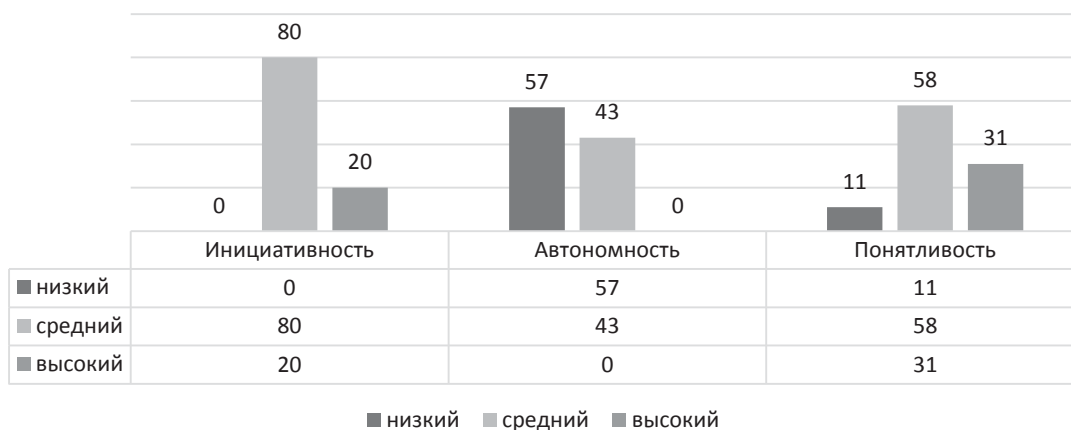


Рис. 1. Распределение старших дошкольников по уровням показателей «Инициативность», «Автономность – зависимость» и «Понятливость», %

оценивают, принимают себя в родительской роли. Организуя деятельность детей, взрослые подчиняют их своим планам, выстраивают взаимодействие, не ориентируясь на детские желания и настроение. Родители видят свою воспитательную функцию в создании безопасной среды, ограждении детей от трудностей и неприятностей повседневности и создании атмосферы эмоциональной поддержки.

Рассмотрим распределение старших дошкольников по уровням проявления показателей самостоятельности (рис. 1).

Нами не выявлено детей с высоким уровнем показателя «Автономность», что подтверждает проблему развития самостоятельности в условиях информационного, коммуникативного, потребительского общества, где родители активно форсируют детское развитие, стремятся обеспечивать детей самыми современными материальными благами. Однако при этом не обнаружено дошкольников, имеющих низкий уровень проявления инициативности. Мы полагаем, что в эмоционально-мотивационном компоненте самостоятельности детей в большей степени отражена специфика эмоционального детско-родительского отношения, позволяющая старшим дошкольникам быть инициативными в деятельности, чем в волевой и когнитивной составляющих.

Для прояснения данного вопроса, а также с целью углубленного изучения связей между показателями эмоционального детско-родительского взаимодействия и самостоятельности старших дошкольников рассмотрим результаты корреляционного и множественного регрессионного анализов (табл. 2).

Данные таблицы 2 подтверждают наше предположение о наиболее значимом воздействии характеристик эмоционального детско-родительского взаимодействия на эмоционально-мотивационную составляющую самостоятельности. В регрессионной

модели «Инициативность» выявлено наибольшее количество связей. Мы видим, что на инициативность детей оказывают влияние показатели: «Чувства» родителей в ситуации взаимодействия ( $p \leq 0,1$ ), «Безусловность» ( $p \leq 0,01$ ), «Самоотношение» ( $p \leq 0,1$ ) и «Поддержка» ( $p \leq 0,05$ ). Все выявленные регрессионные связи отрицательные, за исключением показателя «Безусловное принятие». То есть готовность матерей принимать детей такими, какие они есть, вызывает у детей стремление к инициативности. Негативное влияние на детскую инициативность имеет место, если мамы:

- чрезмерно чувствительны, навязывают детям свою эмоциональную поддержку, не позволяя получать собственный опыт проживания эмоций;
- принимают любые проявления индивидуальности своих детей, не пытаясь повлиять на них;
- принимают себя в родительской роли, исключая критическое отношение и самоанализ выполнения родительских функций.

Относительно показателя автономности мы выявили, что при постоянной ориентации матерей на эмоциональное состояние ребенка, когда в жизненных ситуациях игнорируются другие факторы, автономность старших дошкольников снижается ( $p \leq 0,01$ ), у детей проявляется зависимое поведение.

Проявление положительных чувств у матерей во взаимодействии с детьми способствует развитию когнитивного компонента, указывающего на умение понимать ребенка, причинно-следственные связи в жизненных ситуациях, рассуждать и принимать обдуманные решения ( $p \leq 0,01$ ). С другой стороны, чем больше мамы стремятся к телесным контактам, тем медленней у детей формируется осознанность самостоятельного поведения ( $p \leq 0,01$ ).

**Выводы.** Таким образом, высокий уровень показателей эмоционального детско-родительского вза-

Таблица 2

Соотношение показателей эмоционального взаимодействия и самостоятельности детей (множественный регрессионный и корреляционный анализы)

Показатели эмоционального взаимодействия	Величина корреляционной связи $r$	Стандартизированный коэффициент $\beta$	$t$	Уровень значимости $p$
<i>Инициативность</i>				
Чувства		-0,361	-1,751	0,084*
Безусловность	-0,206**	0,491	2,762	0,007***
Самоотношение		-0,249	-1,734	0,087*
Поддержка	-0,224**	-0,250	-2,119	0,037**
<i>Автономность</i>				
Ориентация на эмоции	-0,390***	-0,272	-2,967	0,004***
<i>Понятливость</i>				
Чувства		0,811	5,050	0,000***
Тактильность	-0,289**	-0,729	-7,767	0,00***

Примечание: \* –  $p \leq 0,1$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ .

имодействия зачастую не способствует развитию самостоятельности у старших дошкольников, отрицательно влияя на какой-либо из компонентов. При этом высокие значения показателя «Чувства», указывающего на степень испытываемых родителями позитивных чувств при взаимодействии с детьми, с одной стороны, препятствуют развитию инициативности как эмоционально-мотивационного компонента самостоятельности, а с другой стороны, способствуют развитию когнитивного компонента самостоятельности. Относительно данного противоречия мы полагаем, что положительные чувства матерей при взаимодействии с детьми создают благоприятную среду для восприятия новой информации, обучения, понимания ситуаций, освоения социальных норм и правил, осознания причинно-следственных связей между явлениями и т. п., но одновременно снижается мотивационная составляющая, побуждающая ребенка к проявлению инициативности. Поэтому получаемые от окружения знания и навыки остаются в сознании, но не реализуются, не отрабатываются ребенком в жизненных ситуациях.

Исследование показало, что социально одобряемые проявления родительской роли, благотворно влияющие на эмоциональный фон отношений и создающие психологический комфорт, могут замедлять формирование осознанного поведения и инициативности, препятствовать развитию самостоятельности у детей.

### Список литературы

Абульханова-Славская К.А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. Воронеж: Моск. психол.-соц. ин-т, 2001. С. 36–52.

Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук: Москва, 1986. 206 с.

Гуськова Т.В. Что такое самостоятельный ребенок // Дошкольное воспитание. 1988. № 11. С. 60–64.

Захарова Е.И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Журнал практического психолога. 1996. № 6. С. 10–19.

Калинина Е.А. Родительские директивы как форма проявления родительского отношения и как источник психологических проблем ребенка 5–6 лет: дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2004. 194 с.

Ковалева Н.В., Борцова М.В. Особенности формирования субъектной идентичности личности в дошкольный период // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2018. № 3. С. 106–110.

Особенности семейных взаимоотношений, детерминирующие формирование личностной беспомощ-

ности у подростков / Д.А. Циринг, И.В. Пономарева, Ю.В. Честюнина и др. // Сибирский психологический журнал. 2016. № 59. С. 22–33.

Порембская Л.А. Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1953. 23 с.

Реева О.Ю. Эмоциональное отношение родителей к детям старшего дошкольного возраста // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 2 (42). С. 156–165.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Питер, 2002. 720 с.

Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). С. 33–40.

Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2010. 42 с.

Циринг Д.А., Овчинников М.В., Эвнина К.Ю., Евстафеева Е.А. Семейная система как средовой фактор формирования личностной беспомощности: теоретическое обоснование // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2014. № 3 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynaya-sistema-kak-sredovoy-faktor-formirovaniya-lichnostnoy-bespososchnosti-teoreticheskoe-obosnovanie> (дата обращения: 07.01.2022).

Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учеб.-метод. пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.

Эльконин Д.Б. Детская психология. 4-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.

### References

Abul'hanova-Slavskaja K.A. *Problema opredelenija sub"ekta v psihologii. Sub"ekt dejstvija, vzaimodejstvija, poznanija* [The problem of defining a subject in psychology. The subject of action, interaction, cognition]. *Psichologicheskie filosofskie, sociokul'turnye aspekty* [Psychological philosophical, socio-cultural aspects]. Voronezh, Mosk. psihol.-soc. in-t Publ., 2001, pp. 36–52. (In Russ.)

Ciring D.A. *Psihologija lichnostnoj bespososchnosti: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk* [Psychology of personal helplessness: DSc thesis, summary]. Tomsk, 2010, 42 p. (In Russ.)

Ciring D.A., Ovchinnikov M.V., Jevnina K.Ju., Evstafeeva E.A. *Semejnaja sistema kak sredovoj faktor formirovaniya lichnostnoj bespososchnosti: teoreticheskoe obosnovanie* [The family system as an environmental factor in the formation of personal helplessness: a theoretical justification]. *Lichnost' v menjajushhem-sja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie* [Personality in a changing world: health, adaptation, development], 2014, vol. 3 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynaya-sistema-kak-sredovoj-faktor-formirovaniya-lichnostnoy-bespososchnosti-teoreticheskoe-obosnovanie>

ynaya–sistema–kak–sredovoy–faktor–formirovaniya–lichnostnoy–bespomoshchnosti–teoreticheskoe–obosnovanie (access date: 07.01.2022). (In Russ.)

El'konin D.B. *Detskaya psichologiya* [Child psychology]. Moscow, Izdatel'skij centr «Akademiya» Publ., 2007, 384 p. (In Russ.)

Gus'kova T.V. *Chto takoe samostojatel'nyj rebenok* [What is an autonomous child?]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 1988, vol. 11, pp. 60–64. (In Russ.)

Kalinina E.A. *Roditel'skie direktivy kak forma projavlenija roditel'skogo otnoshenija i kak istochnik psichologicheskikh problem rebenka 5–6 let: dis. ... kand. psihol. nauk* [Parental directives as a form of manifestation of parental attitude and as a source of psychological problems of a 5-6-year-old child: DSc thesis]. Tambov, 2004, 194 p. (In Russ.)

Kovaleva N.V., Borcova M.V. *Osobennosti formirovaniya sub"ektnoj identichnosti lichnosti v doshkol'nyj period* [Features of the formation of the subjective identity of a person in the preschool period]. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3: Pedagogika i psichologija* [Bulletin of the Adygea State University. Ser. 3: Pedagogy and Psychology], 2018, vol. 3, pp. 106–110. (In Russ.)

*Osobennosti semejnyh vzaimootnoshenij, determinirujushhie formirovanie lichnostnoj bespomoshchnosti u podrostkov* [Features of family relationships that determine the formation of personal helplessness in adolescents], D.A. Ciring, I.V. Ponomareva, Ju.V. Chestjunina and etc. *Sibirskij psichologicheskij zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 2016, vol. 59, pp. 22–33. (In Russ.)

Poremskaja L.A. *Bytovoje trud kak sredstvo vospitanija samostojatel'nosti detej doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk.* [Household work as a means of educating the independence of preschool chil-

dren: DSc thesis, summary]. Leningrad, 1953, 23 p. (In Russ.)

Reeva O.Ju. *Jemocional'noe otnoshenie roditelej k detjam starshego doshkol'nogo vozrasta* [Emotional attitude of parents to older preschool children]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Scientific and Pedagogical Review], 2022, vol. 2 (42), pp. 156–165. (In Russ.)

Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshhej psichologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2002, 720 p. (In Russ.)

Smirnova E.O. *Specifika sovremennogo doshkol'nogo detstva* [The specifics of modern preschool childhood]. *Nacional'nyj psichologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2019, vol. 2 (34), pp. 33–40. (In Russ.)

Shhetinina A.M. *Diagnostika social'nogo razvitiya rebenka: Uchebno–metodicheskoe posobie* [Diagnostics of a child's social development: An educational and methodological guide]. Velikij Novgorod, NovGU im. Jaroslava Mudrogo Publ., 2000, 88 p. (In Russ.)

Varga A.Ya. *Struktura i tipy roditel'skogo otnoshenija: dis. ... kand. psihol. nauk* [Structure and types of parental relationship: DSc thesis]. Moscow, 1986, 206 p. (In Russ.)

Zaharova E.I. *Issledovanie osobennostej jemocional'noj storony detsko–roditel'skogo vzaimodejstvija* [The study of the features of the emotional side of child–parent interaction]. *Zhurnal prakticheskogo psichologa* [Journal of Practical psychologist], 1996, vol. 6, pp. 10–19. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 23.12.2022; одобрена после рецензирования 14.01.2023; принята к публикации 18.01.2023.*

*The article was submitted 23.12.2022; approved after reviewing 14.01.2023; accepted for publication 18.01.2023.*

# СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 70–78. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 70–78.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:37.018.1

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-70-78>

## СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР НАРУШЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ

**Жданова Людмила Алексеевна**, доктор медицинских наук, заслуженный деятель науки РФ, профессор, Ивановская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, Иваново, Россия, [zdala@list.ru](mailto:zdala@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2172-4465>

**Иванова Инна Викторовна**, доктор медицинских наук, доцент, Ивановская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, Иваново, Россия, [kafedrak@mail.ru](mailto:kafedrak@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3553-4470>

**Бобошко Ирина Евгеньевна**, доктор медицинских наук, доцент, профессор, Ивановская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, Иваново, Россия, [i.boboshko@mail.ru](mailto:i.boboshko@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6597-3175>

**Аннотация.** Высокая частота факторов риска в социально-экономическом и социально-психологическом статусе современных семей определяет необходимость тщательного сбора семейного анамнеза и отражения соответствующих сведений в первичной медицинской документации. Особую значимость представляет оценка динамики семейного анамнеза в «переломные» периоды жизни ребенка, связанные с адаптацией к новым микросоциальным условиям образовательных организаций. Было проведено медико-психолого-социологическое анкетирование 795 детей 12–14-летнего возраста и их родителей и изучение характера нарушений типов семейного воспитания. Проводился анализ социального анамнеза по первичной медицинской документации. Те или иные неблагоприятные факторы семейного анамнеза имели место у 87 % семей, более трети детей испытывают страхи, связанные с отношениями в семье, половина – разногласия с родителями, неуверенность в близости и поддержке со стороны близких. При анализе семейного воспитания отсутствие нарушений имело место только у трети подростков. Показано прямое влияние родительской позиции на формирование у ребенка дистимичного и тревожного типа акцентуации характера. Необходима интеграция сведений, отражающих особенности семейного анамнеза, для создания персонализированных программ медико-социального сопровождения детей, включающих практику семейного консультирования и образовательные мероприятия для родителей по спектру выявленных проблем. Индивидуализация психолого-социального сопровождения – эффективный путь оптимальной самоактуализации ребенка, его социальной соотнесенности, позитивных форм поведения, что может стать основой социально-психологического адаптирования, гарантией гармонизации личности и базисом психического здоровья.

**Ключевые слова:** школьники, факторы риска, социально – экономический статус семьи, акцентуации характера, программы сопровождения

**Для цитирования:** Жданова Л.А., Иванова И.В., Бобошко И.Е. Семейное воспитание как фактор нарушения психического здоровья подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 70–78. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-70-78>

Research Article

## MEDICAL AND SOCIAL CHARACTERISTICS OF RISK FACTORS OF FAMILY HISTORY OF ADOLESCENTS

**Lyudmila A. Zhdanova**, Doctor of Medical Sciences, Honoured Scientist of the Russian Federation, Professor, Ivanovo State Medical Academy of the Ministry of Health of the Russian Federation, Ivanovo, Russia, e-mail: [zdala@list.ru](mailto:zdala@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2172-4465>

**Inna V. Ivanova**, Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, Ivanovo State Medical Academy of the Ministry of Health of the Russian Federation, Ivanovo, Russia, [kafedrak@mail.ru](mailto:kafedrak@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3553-4470>

**Irina Ev. Boboshko**, Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, Professor, Ivanovo State Medical Academy of the Ministry of Health of the Russian Federation, Ivanovo, Russia, i.boboshko@mail.ru <https://orcid.org/0000-0002-6597-3175>

**Abstract.** High frequency of risk factors in the socio-economic and socio-psychological status of modern families determines the need for careful collection of family anamnesis and the reflection of relevant information in primary medical records. What is of particular importance, is the assessment of the dynamics of the family anamnesis during the «crucial» periods of the child's life related to adaptation to the new micro-social conditions of educational institutions. A medical-psychological and sociological questionnaire was carried out on 795 children aged from 12 to 14 and their parents, and a study was carried out on the nature of the disturbances in types of family upbringing. The social history was analysed on the basis of primary medical records. Some form of adverse family history was present in 87% of families; more than a third of the children experienced fears related to family relationships, with half of the childish fears were related to disagreements with their parents, insecurity about intimacy and support from close friends. When family upbringing was analysed, disturbances were absent in only a third of adolescents. The direct influence of parental attitudes on the formation of a dysthymic and anxious type of accentuation of the child's character is shown. Integration of information which reflects peculiarities of family anamnesis and serves to create personalised programmes of medical and social support for children, including family counselling practices and educational activities for parents on the spectrum of problems identified, is essential. Psycho-social support individualisation is an effective way of optimal self-actualisation of the child, its social relatedness, positive forms of behaviour, which can serve as a basis for socio-psychological adaptation, a guarantee of harmonisation of personality and the basis of mental health.

**Keywords:** schoolchildren, risk factors, socio-economic status of family, character accentuations, support programmes.

**For citation:** Zhdanova L.A., Ivanova I.V., Boboshko I.E. Medical and social characteristics of risk factors of family history of adolescents. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. XX, № X, pp. 70–78. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-XX-X-70-78>

Оценивая здоровье с учетом определения, предложенного ВОЗ, особое внимание следует уделять состоянию духовного и социального благополучия<sup>1</sup>. В нашей стране актуальность изучения социальной составляющей здоровья возросла в последние десятилетия.

Постоянно переживаемые детьми эмоциональные стрессы нередко приводят к психосоматическим расстройствам. Они негативно переживаются формирующейся личностью и тем самым усугубляют возникающие нарушения здоровья. Защитные механизмы у детей еще недостаточно зрелые, и они не способны справиться с этой патологией. В результате она становится препятствием для нормального развития или дает начало серьезным заболеваниям [Исаев: 29; Сетко: 94].

Приоритеты профилактического направления, подчеркнутые в национальной стратегии реформирования здравоохранения в нашей стране, определили изменение структуры медицинских организаций, оказывающих первичную медико-санитарную помощь детскому населению<sup>2, 3</sup>. Так, в структуре детской поликлиники с 2018 года выделено профилактическое отделение, в состав которого входит отделение медико-социальной помощи, отделение организации медицинской помощи несовершеннолетним в образовательных организациях, центр здоровья для детей. Основным направлением деятельности этих подразделений должна быть работа по оптимизации первичной профилактики, в первую очередь – проведение мероприятий, направленных на формирование

здорового образа жизни и выявление факторов риска для здоровья детей, в том числе определяемых условиями их воспитания. При этом ставится задача разработки персонифицированного плана профилактических и оздоровительных мероприятий. Важно также формировать группы детей повышенного медико-социального риска здоровью для оптимальной организации процессов обучения и воспитания. Прежде всего это касается детей школьного возраста и особенно подростков, поскольку динамика заболеваемости в этом возрасте носит негативный характер. Во многом это связано с тем, что к факторам риска нарушения здоровья добавляются различные школьные факторы, связанные не только с условиями обучения и интенсификацией учебных программ, но и с психологическими воздействиями: межличностными конфликтами, возникающими в школьном коллективе и между учащимися и учителем. Не менее важную роль играют и возникающие вследствие школьных неудач конфликтные ситуации с родителями.

Исследование, проводившееся нами в условиях реализации в течение многих лет, показало, что психогенные заболевания у подростков составляют около 70 % от всей численности расстройств здоровья у детей подросткового возраста. Таким образом, актуальность исследования роли социо-психогенных факторов в нарушениях здоровья у детей не вызывает сомнения [Жданова, Бобошко, Молькова: 11].

Отношения в семье ребенка определяют степень гармонии его физического и психического развития, а в условиях «первичной травмы» (А. Янов) форми-



руют предпосылки для соматических и личностных дисгармоний, проявляющихся в подростковом возрасте психосоматическими расстройствами и отклонениями в установлении гармоничных отношений в социальном окружении [Шелкопляс: 71].

Не случайно в последние годы как в России, так и в мире особую тревогу вызывает состояние психического здоровья учащихся [Мифы:11]<sup>4</sup>. Рост пограничных психических отклонений, часто формирующих социальную недостаточность детей, особенно настораживает в подростковом возрасте [Дубровина: 6; Мифы: 31]. Прежде всего это касается роста девиантных форм поведения, а также суицидальных проявлений. Определенные проблемы нарушений социального благополучия подростков связаны с появлением в этот возрастной период особых поведенческих реакций и неспособностью взрослых принимать их проявления. Так, подростковая эмансипация проявляется стремлением высвободиться из-под опеки родителей и педагогов, борьбой за самостоятельность, желанием везде и всегда поступать по-своему и т. д. Подобного рода реакции лежат в основе проблемы «подросткового непослушания». У подростков при ограничении их деятельности взрослыми возникает чувство внутренней несвободы. У взрослых отмечается неготовность к проявлению подростками собственной воли, а также неспособность аргументировать свои действия или объяснить правоту, не ссылаясь на преимущества возраста.

Возникающие в подростковом возрасте реакции группирования связаны с изменениями ведущей сферы психической деятельности, главным становится стремление приобщения к определенной группе, к общению со сверстниками. В условиях семейно-педагогической запущенности подобная реакция может стать главным регулятором поведения подростка, а также инициировать начало формирования асоциального поведения. Для подростка характерна направленность сознания на самого себя, самопознание себя через успехи и неудачи в группе. Поэтому социальные подростковые группы способствуют самосовершенствованию подростка, а асоциальные и особенно антисоциальные группировки формируют аддиктивное поведение. Следовательно, знание психологического статуса семей, образа жизни родителей, условий воспитания детей имеет большое значение в формировании здоровья ребенка [2; 6; 7; 13; 16; 18]. Таким образом, учет перечисленных факторов при создании персонализированных профилактических и оздоровительных программ является необходимым. Проявления тревожности, содержание страхов, связанных с родителями, имеют возрастные особенности.

Так, в 7–10 лет – это страхи расставания, социальные страхи («опасные» люди, невыполнение социальных норм), в 11–14 лет – боязнь доставить родите-

лям неприятности, расстроить их, страх за семейное благополучие, в 15–17 лет – боязнь несоответствия ожиданиям родителей, неудовлетворенность внешнею, взаимоотношениями со сверстниками.

Изложенные выше положения указывают на актуальность изучения факторов риска, связанных с воспитанием детей в условиях семьи, что определило цель данного исследования.

**Цель работы** – выделить факторы риска социального анамнеза, связанного с воспитанием ребенка в семье, влияющие на здоровье детей школьного возраста, для создания персонализированных программ их оздоровления.

**Материалы и методы исследования.** Исследование включало 2 этапа. На первом этапе на базе образовательных организаций г. Ярославля было проведено медико-психолого-социологическое анкетирование 795 детей 12–14-летнего возраста (383 мальчиков и 412 девочек) и их родителей. Исследование проводилось с помощью стандартизированных опросников, включающих вопросы, касающиеся условий и образа жизни семей, а также внутрисемейных отношений.

На втором этапе исследования на базе образовательных организаций г. Иванова проводилось изучение характера нарушений типов семейного воспитания. В исследование были включены 235 детей 7–17 лет: 71 мальчик и 164 девочки. Оценка типа семейного воспитания детей осуществлялась с использованием теста Р.В. Овчаровой, исследование варианта родительско-детских отношений – с помощью «Теста родительского отношения к детям» А.Я. Варга, В.Г. Столина [Овчарова: 193]. Для оценки акцентуаций характера подростков использовался личностный опросник Смишека. Влияние моделей родительской власти на поведение подростков проводилось по методике А. Элдера [Психология: 408].

Дополнительно на каждом из этапов исследования проводился анализ первичной медицинской документации (историй развития детей ф. № 112/у и медицинских карт школьников – ф. № 26/у-2000) на предмет присутствия оценки социального анамнеза и правильности определения степени его отягощенности с выделением факторов и групп риска.

**Результаты и их обсуждение.** При анализе первичной медицинской документации, заполняемой в детской поликлинике, у подавляющего большинства детей, включенных в исследование, было отмечено низкое качество сбора и оценки социального анамнеза. Так, оценка отягощенности анамнеза имела лишь в 3 % документов, при этом ни в одном из них не указывалось на наличие значимых факторов риска в социальном анамнезе детей.

Результаты медико-психолого-социологического анкетирования позволили получить более подробную информацию. Так, те или иные неблагоприятные

факторы семейного анамнеза имели место в большинстве включенных в исследование семей – в 87 % случаев. Было установлено, что каждый третий ребенок воспитывается в неполной семье, при этом в полных семьях треть мужчин не являлись биологическими отцами. Полученные данные были расценены как возможные факторы риска психологических и экономических проблем [Анастаси: 602; Денисов и др.: 236; Пунина и др.; Сетко: 51; Тюмасева: 5].

При изучении образовательного статуса семей было отмечено, что у 26,4 % матерей уровень образования ниже среднего профессионального, причем 10 % имели только школьное образование (9 или 11 классов), что также было расценено как фактор риска финансовой и социальной недостаточности.

В подавляющем большинстве анкет (97 %) указывалось на бытовые проблемы, причем половина семей считала их существенно осложняющими жизнь. Характеризуя условия проживания, родители часто отмечали наличие сырости, плесени, плохую вентиляцию, шум с улицы.

При оценке безопасности района проживания семьи в трети случаев родители проявляли беспокойство по поводу возможности нападения на улице, ограбления квартиры, в том числе беспокойство о безопасности ребёнка. В 55 % случаев родители считали имеющиеся проблемы серьёзными.

Среди проблем материального характера 45 % родителей указали на трудности, связанные с расходами на питание, 52 % – на приобретение лекарств и платные медицинские услуги, 55 % – на образование, 60 % – на оплату коммунальных услуг, 75 % – на приобретение одежды. Положительную динамику социально-экономических составляющих благополучия семьи отметили чуть больше половины родителей, а по ряду показателей – лишь треть анкетированных (рис. 1). При этом часть родителей указали на ухудшение со времени рождения ребёнка уровня доходов и условий жизни семьи, финансовой безопасности и социального статуса. Менее половины

опрошенных при возникновении кризисных ситуаций рассчитывали на помощь родственников (49 %) и друзей (30 %) и очень редко (1,4 %) – на помощь государства.

Значительное число проблем было выявлено в социально-психологическом статусе семей. Результаты анкетирования детей показали, что более трети детей (39 %) испытывают страхи, связанные с отношениями в семье, 11 % отмечали невозможность самовыражения, 50 % – разногласия с родителями. Среди наиболее частых причин разногласий указывались нарушения ребенком режима дня (36 %), особенности питания (34 %), поведения (45 %) и успеваемости (41 %). Результаты анкетирования родителей показали еще большую (на 10–15 %) частоту разногласий с детьми по всем указанным причинам. Нередко дети отмечали проявления у родителей агрессивного поведения при возникновении конфликтной ситуации: повышение голоса до крика (63 %), угрозы (52 %), физические наказания (26 %). Родители чаще, чем дети, указывали, что чувствуют себя победителями при разрешении внутрисемейных конфликтов (44 % и 33 %,  $p < 0,001$ ).

Результаты анкетирования позволили установить недостаточную продолжительность общения детей и родителей. Так, у половины опрошенных продолжительность общения матери и ребенка не превышала одного часа в день, а почти у 28 % составляла менее 30 минут. О регулярных ежедневных беседах с ребенком сообщили только 46 % женщин и 32 % детей, а 4 % матерей и 12 % детей отметили, что общаются между собой редко или не общаются совсем. Статистически значимые различия ( $p < 0,001$ ) в оценке продолжительности общения между родителями и детьми были расценены нами как возможное проявление желания взрослых членов семьи сгладить проблемы межличностных контактов с подростками или как проявление недооценки существующих проблем.

Кроме того, в ходе анкетирования были установлены следующие проявления социальной разоб-

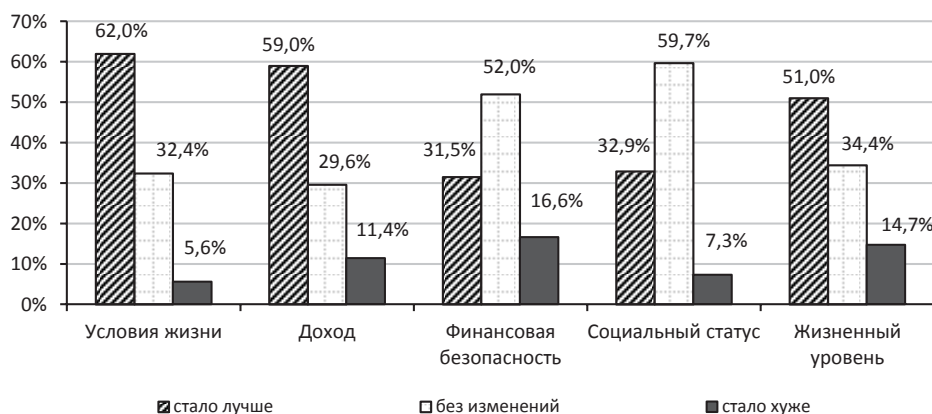


Рис. 1. Динамика социально-экономического статуса семей после рождения ребенка

ценности в семьях: на интерес к событиям в жизни родителей указали только 40 % детей, только 55 % респондентов заявили о потребности делиться с родителями своими тревогами и переживаниями. При этом 15 % детей выразили свою неуверенность в близости и поддержке со стороны матери, 45 % – со стороны отца, 61 % – со стороны братьев и сестёр, 39 % – со стороны бабушек и дедушек. Полученные результаты свидетельствовали о серьезных проблемах в ощущении ребенком своей защищенности в самом ближайшем к нему окружении – в семье, что могло стать причиной выраженных реакций подростковой эмансипации, зачастую расцениваемых родителями как непослушание, а также потенциально опасных для ребенка реакций группирования в асоциальных компаниях друзей.

При анализе семейного воспитания учащихся 14–17 лет отсутствие нарушений имело место только у 35 % девочек и 10 % мальчиков ( $p < 0,001$ ). Число семей с гиперпротекцией, чрезмерностью запретов в группе мальчиков было почти в два раза больше, чем в группе девочек (30 % против 17 % и 16 % против 7,6 %,  $p < 0,05$ ). В семьях мальчиков родители игнорировали потребности ребенка в 4 раза чаще (8 % и 2 %,  $p < 0,05$ ). Семей с фобией утраты ребенка было примерно равное количество (7,9 % и 6,5 %,  $p > 0,05$ ). Число семей с жестоким обращением с ребенком и гипопротекцией в группе девочек равнялось 0,6 %, в группе мальчиков таких нарушений типов семейного воспитания не встречалось.

Акцентуации, в зависимости от степени их выраженности, являются или вариантом нормы, или пограничными личностными особенностями, способными привести к формированию специфических невротических, психопатических («нажитые психопатии») или психосоматических расстройств.

В данном исследовании был проведен анализ взаимосвязи варианта родительско-детских отношений

с типом акцентуаций характера, свойственных подросткам (табл. 1).

У девочек преобладали типы акцентуации характера, относящиеся к благоприятным (гипертимный в 40 % и педантичный в 26 % случаев), что характеризует их уровень притязаний как адекватный, а удовлетворенность своим социальным статусом и взаимоотношениями – как приемлемую. Степень заострения характерологических черт у них была незначительной. У мальчиков чаще встречались такие типы акцентуации, как тревожный (у 41 %), застревающий (у 22 %), и экзальтированный (11 %), относящиеся к менее благоприятным, что свидетельствовало о выборе поведения, направленного на снятие тревоги с помощью агрессии (в том числе аутоагрессии) и склонности к формированию патохарактерологических черт развития личности.

Гипертимный тип акцентуации чаще имеют дети центровертивного типа, обладающие свойствами исходной личностной гармонии, недостатком которого является лишь конституционная цикличность изменений настроения, которая редко приводит к личностным и соматическим расстройствам.

Конфликты в референтных группах подростков зачастую являются прямым следствием дисгармонии отношений в родительской семье, существующей первичной травмы [Шелкопляс:71].

Анализ родительско-детских отношений показал, что в семьях девочек намного чаще выявлялся попустительский тип родительской власти (подросток редко информирует родителей о своих решениях) и игнорирующий тип (минимальная информированность родителей о событиях жизни подростка и его переживаниях) (табл. 2).

В частоте встречаемости автократичного типа в сравниваемых группах не было выявлено различий, однако достаточно высокая частота данного типа свидетельствовала, что и среди девочек, и среди мальчи-

Таблица 1

**Характеристика типа и выраженности акцентуации характера подростков по тесту Смишечка в зависимости от пола**

Типы акцентуации характера	Девочки (n = 58)		Мальчики (n = 51)	
	%	баллы	%	баллы
Гипертимный	40*	6,2	–	12,5
Педантичный	26,7*	14,1*	3,7	2,9
Дистимичный	–	7,9	22,2	13,8
Демонстративный	6,6	4,4*	3,7	18,8
Застревающий	3,3	18,3	11,14	13,3
Циклотимичный	6,6	3,2	11,1	7,8
Тревожный	9,9	11,2	40,8	18,6
Возбудимый	6,6	6,4	3,7	17,3
Экзальтированный	–	6,6*	3,7	21,8

Примечание: \* –  $p < 0,01$ .

Таблица 2

## Распределение типов родительской власти в % и баллах по методике А. Элдера

Типы родительской власти	Девочки (n = 58)		Мальчики (n = 51)	
	%	балл	%	балл
Автократичный	9,6	13,2	9,8	12,9
Авторитарный	45,1*	26,3	11,7	15,2
Демократичный	13,3	31,2	13,7	29,3
Эгалитарный	8,9	7,2	5,9	6,8
Разрешающий	8,7*	2,6	23,5	31,2
Попустительский	3,8*	3,8	21,5	33,7
Игнорирующий	10,6	7,2	13,7	7,7

Примечание: \* –  $p < 0,01$ .

Таблица 3

## Связь типа семейного воспитания школьников и характерологических особенностей

Характерологические особенности	Тип семейного воспитания			
	Автократичный	Демократичный	Попустительский	Игнорирующий
Гипертимный	-0,947	0,798	0,754*	-0,762
Тревожный	0,903	-0,830*	0,623*	0,821
Педантичный	0,221	-0,872	-0,812*	-0,252
Дистимичный	0,621*	-0,840*	-0,890*	-0,256

Примечание: \* –  $p < 0,01$ .

ков каждый десятый ребенок не имел возможности выразить личную точку зрения и принимать участия в обсуждении и принятии принципиальных решений. При этом количественное сходство имело принципиальные качественные различия. Так, если в семьях девочек автократичные решения имели целью мотивацию к учебе, выбор места обучения и профессии, запрет на взаимоотношения с кем-либо из сверстников, то в семьях мальчиков они использовались как ведущий механизм дисциплинарного воздействия и через систему запретов усугубляли заострение таких личностных черт, как дистимия. Подростки, отождествляя родительскую власть с обучением, стремятся как можно быстрее обрести независимость, что тесно связано с низкой мотивацией к обучению и невысокими показателями успеваемости. Авторитарный тип, при котором участие подростка в обсуждении проблемы не влияет на принятие окончательного решения, в 5 раз чаще встречался в семьях девочек. Эгалитарный тип также несколько чаще выявлялся в семьях девочек: их чаще ставили в положение «кумира семьи», тем самым предупреждая возможное отчуждение. В семьях мальчиков почти в четыре раза чаще встречались разрешающий и попустительский типы, когда подросток получает возможность либо информировать родителей о своих решениях, либо ставить перед фактом случившегося. Игнорирующий тип, когда родители не знают о решениях подростка; имел почти равную частоту встречаемости и, вероятнее всего, был связан со

сверхценностью автономности поведения подростка как критерия взрослости.

При этом между типом акцентуации характера подростка и типом родительской власти в семьях были выявлены множественные корреляционные связи (табл. 3).

Так, была отмечена прямая сильная связь автократичного типа родительской власти с тревожным типом акцентуации характера ребенка, что указывает на прямое влияние такой родительской позиции на формирование у ребенка неуверенности в своих силах. Сильная обратная корреляционная связь автократичного типа и гипертимичной акцентуации характера свидетельствует, что при таком стиле ребенок гораздо реже испытывает подъемы настроения и чувство уверенности в себе. При демократическом типе родительской власти, напротив, у детей чаще присутствовала гипертимность, а сильная обратная связь с дистимичным, педантичным и тревожным типами акцентуации свидетельствовала о неблагоприятном сочетании этого стиля с данными чертами характера. Попустительский тип родительской власти достоверно чаще сочетался с дистимичной акцентуацией характера. Максимально негативным вариантом явилось сочетание игнорирующего типа родительской власти и тревожной акцентуации характера, при этом сочетании у подростков резко снижалась самооценка.

При анализе выявленных особенностей были сделаны следующие выводы. Высокая частота факторов риска в социально-экономическом и социально-пси-

хологическом статусе современных семей определяет необходимость тщательного сбора семейного анамнеза и отражения соответствующих сведений в первичной медицинской документации. Особую значимость представляет оценка динамики семейного анамнеза в «переломные» периоды жизни ребенка, связанные с адаптацией к новым микросоциальным условиям образовательных организаций. Алгоритм этого раздела профилактической работы должен предусматривать как внутриведомственное, так и межведомственное взаимодействие. В детской поликлинике к этой работе, кроме участкового педиатра, может привлекаться персонал отделений организации медицинской помощи несовершеннолетним в образовательных организациях и медико-социальной помощи, в штате которого предусмотрены психолог и социальный работник. В образовательной организации к сбору семейного анамнеза могут быть привлечены учителя, психологи и социальные педагоги. Необходима интеграция сведений, отражающих особенности семейного анамнеза, для создания персонализированных программ медико-социального сопровождения детей на уровне медицинских и образовательных организаций.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что большинство подростков нуждаются в психологической и социальной помощи. Является реальной необходимостью осуществление школьным психологом и социальным педагогом работы по повышению уровня педагогической состоятельности родителей: проведение ролевых и поведенческих тренингов общения, коммуникативности, партнерских взаимоотношений; организация в школах лекций для родителей и педагогов по вопросам возрастной психологии, а также семинаров, посвященных основным конструктивным путям осуществления потребностей в успешном взаимодействии как с микро-, так и с макросоциальной средой.

### Примечания

<sup>1</sup> Психическое здоровье подростков // Информационные бюллетени ВОЗ. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (дата обращения: 23.10.2020).

<sup>2</sup> Расстройства аутистического спектра в детском возрасте: диагностика, терапия, профилактика, реабилитация // Клинические рекомендации. Москва, 2020. 126 с.

<sup>3</sup> Об утверждении Положения об организации оказания первичной медико-санитарной помощи детям: приказ Министерства здравоохранения РФ № 92н от 7.03.18. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71825984/>

<sup>4</sup> Психическое здоровье подростков // Информационные бюллетени ВОЗ. URL: <https://www.who>

[int/ru/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health](https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health) (дата обращения: 23.10.2020).

### Список литературы

*Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. 7-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 688 с.

*Денисов А.П., Кун О.А., Денисова О.А., Филиппова Е.Д., Равдугина Т.Г., Банюшевич И.А.* Состояние здоровья детей в зависимости от условий и образа жизни семьи (обзор литературы) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 10-2. С. 236–240. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11895> (дата обращения: 11.03.2023).

*Дубровина И.В.* Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. 2018. № 1 (29). С. 6–16.

*Жданова Л.А., Бобошко И.Е., Молькова Л.К.* Медико-социальные аспекты психического здоровья детей и подростков, возможности его охраны и укрепления // Вестник ИвГМА. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediko-sotsialnye-aspekty-psihicheskogo-zdorovya-detey-i-podrostkov-vozmozhnosti-ego-ohrany-i-ukrepleniya> (дата обращения: 11.03.2023).

*Исаев Д.Н.* Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 400 с.

*Короленко А.В.* Семейное воспитание как фактор формирования здоровья и человеческого потенциала детского населения // Карельский научный журнал. 2018. № 4 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-vozpitanie-kak-faktor-formirovaniya-zdorovya-i-chelovecheskogo-potentsiala-detskogo-naseleniya> (дата обращения: 11.03.2023).

*Кугдарова А.В., Андросова М.И.* Актуальные проблемы семейного воспитания // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. 2017. Т. 26. С. 71–74. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770715.htm>.

Мифы о «поколении Z» / Н.В. Богачева, Е.В. Сивак; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва: НИУ ВШЭ, 2019. 64 с.

*Овчарова Р.В.* Справочная книга школьного психолога. 2-е изд., дораб. Москва: Просвещение: Учебная литература, 1996. 352 с.

Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. Москва: ЧеРо, 2005. 524 с.

*Пунина М.А., Чижова Ж.Г., Шестакова В.Н., Авчинников А.В.* Здоровье и образ жизни девочек из неполных семей // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. 2005. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-i-obraz-zhizni-devochek-iz-nepolnyh-semey> (дата обращения: 11.03.2023).

Расстройства аутистического спектра в детском возрасте: диагностика, терапия, профилактика, реабилитация // Клинические рекомендации. Москва, 2020. 126 с.

Сетко Н.П. Психическое здоровье детей и подростков: монография // Н.П. Сетко, А.Г. Сетко, Е.В. Булычева. Оренбург, Изд.-во ОрГМУ, 2019, 335 с.

Тюмасева З.И., Орехова И.Л. Семейная среда как средство сохранения, укрепления здоровья обучающихся и формирования самосохранительного поведения // Вестник Мининского университета. 2019. № 3 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynaya-sreda-kak-sredstvo-sohraneniya-ukrepleniya-zdorovya-obuchayuschih-sya-i-formirovaniya-samosohranitel'nogo-povedeniya> (дата обращения: 11.03.2023).

Шелкоплас Е.В. Введение в теорию оптимума развития: принципы, анализ социальных процессов, образ будущего: монография: в 2 кн. Иваново, 2018. 188 с.

Эйдмиллер Э.Г. Психическое здоровье и психические расстройства: роль и влияние семейного воспитания в их формировании // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2020. № 2 (20). URL: <https://psychildhealth.ru/2020-02.pdf>.

## References

Anastazi A., Urbina S. *Psichologicheskoe testirovanie. 7-e izd.* [Psychological testing. 7th ed.]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2005, 688 p. (In Russ.)

Denisov A.P., Kun O.A., Denisova O.A., Filippova E.D., Ravdugina T.G., Banjushevich I.A. *Sostojanie zdorov'ja detej v zavisimosti ot uslovij i obraza zhizni sem'i (obzor literatury)* [The state of health of children depending on the conditions and lifestyle of the family (literature review)]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Research], 2017, vol. 10-2, pp. 236-240; URL: <https://applied-research.ru/article/view?id=11895> (access date: 11.03.2023). (In Russ.)

Dubrovina I.V. *Psichologicheskie problemy vospitaniya detej i shkol'nikov v uslovijah informacionnogo obshchestva* [Psychological problems of raising children and schoolchildren in the information society]. *Nacional'nyj psichologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2018, vol. 1 (29), pp. 6-16. (In Russ.)

Isaev D.N. *Jemocional'nyj stress, psichosomaticheskie i somatopsichicheskie rasstrojstva u detej* [Emotional stress, psychosomatic and somatopsychic disorders in children]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2005, 400 p. (In Russ.)

Jejdemiller Je.G. *Psichicheskoe zdorov'e i psichicheskie rasstrojstva: rol' i vlijanie semejnogo vospitaniya v ih formirovanii* [Mental health and mental disorders: the

role and influence of family education in their formation]. *Voprosy psichicheskogo zdorov'ja detej i podrostkov* [Issues of mental health of children and adolescents], 2020, vol. 2 (20). URL: <https://psychildhealth.ru/2020-02.pdf> (In Russ.)

Korolenko A.V. *Semejnoe vospitanie kak faktor formirovaniya zdorov'ja i chelovecheskogo potentsiala detskogo naselenija* [Family upbringing as a factor in the formation of health and human potential of the child population]. *Karel'skij nauchnyj zhurnal* [Karelian scientific journal], 2018, vol. 4 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-vospitanie-kak-faktor-formirovaniya-zdorovya-i-chelovecheskogo-potentsiala-detskogo-naseleniya> (access date: 11.03.2023). (In Russ.)

Kugdarova A.V., Androsova M.I. *Aktual'nye problemy semejnogo vospitaniya* [Actual problems of family education]. *Koncept: nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal* [Concept: scientific and methodological electronic journal], 2017, vol. 26, pp. 71-74. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770715.htm> (In Russ.)

Mify o «pokolenii Z», N.V. Bogacheva, E.V. Sivak; *Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki», Institut obrazovaniya* [Myths about “Generation Z”, N.V. Bogacheva, E.V. Sivak; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education]. Moscow, NIU VShJe Publ., 2019, 64 p. (In Russ.)

Ovcharova R.V. *Spravochnaja kniga shkol'nogo psihologa* [Reference book of a school psychologist], 2-e izd., dorab. Moscow, Prosveshhenie Publ., Uchebnaja literatura Publ., 1996, 352 p. (In Russ.)

*Ob utverzhdenii Polozhenija ob organizacii okazaniya pervichnoj mediko-sanitarnoj pomoshhi detjam: prikaz Ministerstva zdravoohranenija RF № 92n ot 7.03.18* [Order of the Ministry of Health of the Russian Federation No. 92n dated March 7, 2018 “On approval of the Regulations on the organization of primary health care for children”]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71825984/>

*Psichicheskoe zdorov'e podrostkov* [Mental health of adolescents]. *Informacionnye bjulleteni VOZ* [WHO Newsletters]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (access date: 23.10.2020). (In Russ.)

*Psichologija razvitija* [Psychology of development], ed. by A.K. Bolotova, O.N. Molchanova. Moscow, CheRo Publ., 2005, 524 p. (In Russ.)

Punina M.A., Chizhova Zh.G., Shestakova V.N., Avchinnikov A.V. *Zdorov'e i obraz zhizni devochek iz nepolnyh semej* [Health and lifestyle of girls from single-parent families]. *Vestnik Smolenskoj gosudarstvennoj medicinskoj akademii* [Bulletin of the Smolensk State Medical Academy], 2005, vol. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-i-obraz-zhizni-devochek-iz-nepolnyh-semej> (access date: 11.03.2023). (In Russ.)

*Rasstrojstva autisticheskogo spektra v detskom vozraste: diagnostika, terapija, profilaktika, rehabilitacija* [Autism spectrum disorders in childhood: diagnosis, therapy, prevention, rehabilitation]. *Klinicheskie rekomendacii* [Clinical recommendations]. Moscow, 2020, 126 p. (In Russ.)

Setko N.P. *Psihicheskoe zdorov'e detej i podrostkov: monografija*, N.P. Setko, A.G. Setko, E.V. Bulycheva [Mental health of children and adolescents: monograph]. Orenburg, Izd-vo OrGMU Publ., 2019, 335 p. (In Russ.)

Tjumaseva Z.I., Orehova I.L. *Semejnaja sreda kak sredstvo sohraneniya, ukrepleniya zdorov'ja obuchajushchisja i formirovaniya samosohranitel'nogo povedeniya* [Family environment as a means of preserving, strengthening the health of students and forming self-preserving behavior]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin University], 2019, vol. 3 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynaya-sreda-kak-sredstvo-sohraneniya-ukrepleniya-zdorovya-obuchayuschisya-i-formirovaniya-samosohranitel'nogo-povedeniya> (access date: 11.03.2023). (In Russ.)

Shelkopljas E.V. *Vvedenie v teoriju optimuma razvitiya: principy, analiz social'nyh processov, obraz budushhego: monografija: v 2 kn* [Introduction to the theory of optimum development: principles, analysis of social processes, image of the future: monograph: in 2 vols.]. Ivanovo, 2018, 188 p. (In Russ.)

Zhdanova L.A., Boboshko I.E., Mol'kova L.K. *Mediko-social'nye aspekty psihicheskogo zdorov'ja detej i podrostkov, vozmozhnosti ego ohrany i ukrepleniya* [Medico-social aspects of the mental health of children and adolescents, the possibility of its protection and strengthening]. *Vestnik IvGMA* [Vestnik IvGMA], 2020, vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediko-sotsialnye-aspekty-psihicheskogo-zdorovya-detey-i-podrostkov-vozmozhnosti-ego-ohrany-i-ukrepleniya> (access date: 11.03.2023). (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 29.11.2022; одобрена после рецензирования 24.12.2022; принята к публикации 28.12.2022.*

*The article was submitted 29.11.2022; approved after reviewing 24.12.2022; accepted for publication 28.12.2022.*

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 79–84. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 79–84.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 811.1

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-79-84>

## ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

**Барабанова Елена Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского, Липецк, Россия, [elena\\_barabanova@bk.ru](mailto:elena_barabanova@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2445-742X>

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности применения личностно ориентированного подхода как методологической основы организации процесса обучения иностранным языкам. Автор сопоставляет различные точки зрения и высказывает методологические предположения о реорганизации традиционного подхода к практике обучения и приобретения умений межличностного общения. Отмечается, что личностно ориентированный подход подразумевает активное взаимодействие всех участников учебного процесса, в рамках которого происходит взаимообогащающий обмен аутентичной личностно значимой информацией на иностранном языке. Автор приводит методологические обоснования условий развития умений обмениваться информацией на иностранном языке и владения навыками самого процесса общения как в устной, так и письменной формах. В статье анализируются принципы обучения иностранному языку через активизацию познавательного взаимодействия, что приводит к развитию социальных процессов в обществе. В статье отмечается, что успешность обучения устной и письменной речи в методике преподавания иностранных языков зависит от индивидуально-возрастных особенностей учащихся, лингвистических и дискурсивных характеристик текстов и, наконец, от мотивации учащихся и условий обучения. Автор заключает, что не менее важным условием успешного обучения устной и письменной речи на иностранном языке является систематический контроль сформированных умений и навыков.

**Ключевые слова:** личностно ориентированный подход, взаимодействие, педагогическое мышление, речевая деятельность, коммуникативная компетенция, самосознание, репродукция, самоконтроль.

**Для цитирования:** Барабанова Е.И. Личностно ориентированный подход как основа преподавания иностранных языков при обучении устной и письменной речи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 79–84. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-79-84>

Research Article

## PERSONAL-ORIENTED APPROACH AS BASIS IN LEARNING ORAL AND WRITTEN SPEECH WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**Elena I. Barabanova**, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Semyonov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogic University, Lipetsk, Russia, [elena\\_barabanova@bk.ru](mailto:elena_barabanova@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2445-742X>

**Abstract.** The article discusses the features of using personal-oriented approach as methodological basis of organisation of process of learning foreign languages. The author compares different points of view and suggests methodological assumptions about the reorganisation of the traditional approach to the practice of learning how to work out the skills of interpersonal communication. The author notes that personal-oriented approach means interaction of all members of learning process which helps to exchange authentic information in a foreign language. The author gives methodological grounds developing skills of informational exchange in a foreign language and possessing experience of communication in oral and written forms. The article analyses principles of learning a foreign language via stimulation of students' cognitive activity which results in the development of social processes in the society. The article notes that the success in learning oral and written speech in methodic of teaching foreign languages depends on students' individual-aged peculiarities, on linguistic and discursive characteristics of texts and on students' motivation and conditions of study. The author concludes that systematic control of formed skills is the main condition of successful learning of oral and written speech.



**Keywords:** personal-oriented approach, interaction, pedagogic thinking, speech activity, communicative competence, self-consciousness, reproduction, self-control.

**For citation:** Barabanova E.I. Personal-oriented approach as basis in learning oral and written speech while teaching foreign languages. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 79–84. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-79-84>

В современной лингвистике и методике преподавания иностранных языков неизменно сохраняется интерес к вопросам, связанным с формированием навыков устной и письменной речи.

Основной трудностью в изучении иностранного языка все еще остается недостаток активной устной и письменной практики в расчете на каждого студента группы без необходимой индивидуализации и дифференциации обучения. Компенсировать это можно и нужно за счет разработанных в методике преподавания иностранного языка подходов обучения. Речь идет о важности реализации лично-ориентированного подхода, который относится к гуманистическому направлению в педагогике. Основной принцип этого направления связан с тем, что в центре обучения должен находиться студент, а не преподаватель, деятельность познания, а не преподавания. Лично-ориентированный подход воздействует на все компоненты системы образования и на весь учебно-воспитательный процесс в целом и создает благоприятную обучающую среду.

Несомненно, выпускник высшей школы должен обладать знаниями, умениями, навыками, осуществлять различные виды деятельности, уметь пользоваться информационными технологиями, быть готовым к сотрудничеству. Все перечисленное достигается только при лично-ориентированном подходе к образованию, в котором учитываются потребности и возможности обучающихся [Леонтьев: 9].

При анализе определенных аспектов методики преподавания иностранного языка нами были взя-

ты за основу виды речевой деятельности, выделенные Л.В. Щербой, который считал, что речевая деятельность – один из главных составляющих языка. Он предлагал различать три аспекта языка: речь, то есть процесс говорения и понимания; язык, то есть упорядоченный лингвистический опыт; языковой материал, то есть неупорядоченный лингвистический опыт [Щерба: 16].

Бесспорно, говорение и понимание, то есть общение, являются прежде всего главным социальным процессом, в котором происходит обмен опытом, способами деятельности, умениями и навыками, результатами деятельности.

Е.И. Пассов указывает на то, что общение – это всегда рациональное и эмоциональное взаимодействие людей, в процессе которого выявляется общность мыслей, формируется образ жизни. Это важнейшее условие формирования сознания и самосознания личности [Пассов: 47].

В работе впервые были проанализированы признаки системности в обучении устной и письменной речи с целью выявления типичных отклонений, возникших в процессе продуктивного общения.

Обращаясь к практической реализации системности, базирующейся на взаимосвязи методов и средств обучения, можно утверждать, что устная и письменная речь, а также обе их стороны при изучении иностранного языка функционируют в неразрывном единстве. В процессе общения говорящий и слушающий часто меняются местами (а также читающий и пишущий). Следовательно, обучение им должно протекать во взаимосвязи и взаимообусловленности.

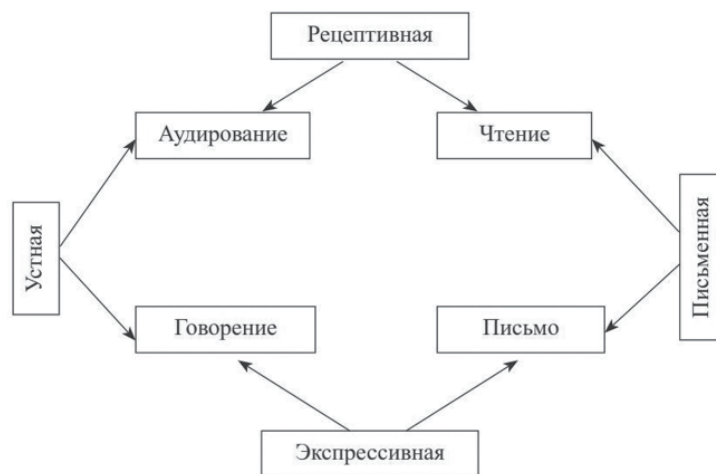


Рис. 1. Основные виды речевой деятельности

Отставание одного вида речевой деятельности тормозит развитие другого.

Опыт работы в вузе показывает, что успешность обучения устной и письменной речи в методике преподавания иностранных языков зависит от индивидуально-возрастных особенностей учащихся, от лингвистических и дискурсивных характеристик текстов и, наконец, от мотивации учащихся и условий обучения.

В задачи нашего исследования входило отобрать стратегии, приемы и предложить систему упражнений по совершенствованию умений и навыков успешного обучения устной и письменной речи.

Исходя из положения о наличии двух сторон устной и письменной речи – рецептивной и экспрессивной, которые представлены на рисунке 1 (см.: [Бредихина: 9]), – мы представили углубленный анализ алгоритмов обучения основным видам речевой деятельности.

Устное общение состоит из говорения и слушания, которые в методике называются аудированием. Однако понятия аудирование и слушание несинонимичны. Слушание – акустическое восприятие звукоряда, аудирование, помимо слушания, предполагает слышание, то есть понимание и интерпретацию воспринимаемой информации.

Аудирование может выступать как самостоятельный вид речевой деятельности (например, аудирование докладов, фильмов) или входить в диалогическое общение в качестве рецептивного компонента, будучи одной из сторон говорения. Оно является, в отличие от говорения, рецептивным видом речевой деятельности. Форма его протекания внутренняя, невыраженная. Однако слушающий воздействует на коммуникацию: его реакция (смех, реплики, жесты) вызывает немедленное влияние. Таким образом, аудирование – реактивный вид речевой деятельности.

Аудирование может быть непосредственным, контактным (диалогическое общение) и опосредованным, дистантным (радио-, телепередачи). Это сложный вид речевой деятельности, поскольку процессы аудирования в реальном общении необратимы и не поддаются анализу и фиксации. Новая информация сменяет старую, сказанное безвозвратно исчезает. Часто не хватает времени на обдумывание услышанного, в связи с чем понимание часто не достигается и процесс общения нарушается [Бредихина: 10], что и было выявлено в ходе экспериментального исследования.

Важно представлять себе, что развитие умений аудирования осуществляется по формуле (рис. 2).

Мы проанализировали психологический компонент содержания обучения, который включает в себя прежде всего действия, обеспечивающие функционирование механизмов аудирования, а также действия с конкретным языковым и речевым материалом, который благодаря упражнениям превращается в навыки и умения.

Для анализа мы использовали современные методики преподавания иностранных языков, которые предлагают формировать у учащихся умение пользоваться определенными алгоритмами аудирования (при извлечении информации из аудиотекста), что в ходе эксперимента показало положительный результат, так как студенты легко овладели схемой передачи информации:

1. Выделять название текста и лицо, от имени которого ведется повествование.
2. Указывать действующие лица и события.
3. Выражать собственное отношение к прослушанному [Бредихина: 21].

Что касается говорения, или экспрессивной речи, то это сложный многогранный процесс, позволяющий осуществлять вместе с аудированием устное вербальное общение [Рогова, Верещагина: 132].

Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные лексические, грамматические навыки. Однако, студентам сложно дается овладение навыкам говорения, так как задания, направленные на развитие спонтанного общения, учат скорее «письменному» языку.

В зависимости от содержания монологическая речь делится на описание, сообщение (рассказ), рассуждение; от степени самостоятельности – на репродуктивную, репродуктивно-продуктивную, продуктивную; от степени подготовленности – на подготовленную, частично подготовленную, неподготовленную речь.

Очевидно, что навыки говорения, к примеру, не формируются сами по себе, им необходимо обучать в соответствии с современными методиками и используя специальные упражнения. Одной из целей обучения говорению является развитие навыка слушания и восприятия звучащего текста, что не только будет способствовать лучшему пониманию контекста общения, но и позволит студентам адекватно выражать свои мысли, а также чувствовать себя более уверенно в спонтанном монологе [Лаврентьева: 167].



Рис. 2. Развитие навыков и умений аудирования

Типы и виды упражнений в обучении иностранным языкам

Типы и виды упражнений	Основные признаки	Речевая задача	Ситуативность	Обусловленность высказывания	Опоры и их характер
Р (речевые)	Р-2	Не обусловлена	Реальная	Не обусловлено ни по форме, ни по содержанию	Нет ни вербальных, ни иллюстративных
	Р-1	Не обусловлена	Реальная	Обусловлено частично по содержанию	Частичные вербальные, иллюстративные
ур (условно-речевые)	УР-2	Обусловлена	Реальная, но может быть и условной	Обусловлено частично по форме и содержанию	Главным образом вербальные, слуховые
	УР-1	Обусловлена	Условная	Обусловлено по форме и содержанию	Вербальные, зрительные

При обучении диалогической и монологической речи важно понимать, какими действиями овладевают учащиеся. Наиболее простое действие – репродукция, через нее учащиеся усваивают основные речевые структуры и их лексическое наполнение с письменным воспроизведением информации:

*My name is...* (частичная репродукция).

*I live in Moscow* → *She lives in Moscow* (трансформация *live – lives*).

*I have a book (interesting, English)* → (расширение).

Комбинирование выходит за уровень навыка и уже связано с умением. Например, конструкция *I am fond of music. Yesterday I was at the concert.*

В настоящее время происходит возрастание и роли письма в учебном процессе по иностранному языку, которое связано с использованием творческих, интерактивных форм работы, например проектного метода. Для формирования навыков письма предусматривается целый комплекс упражнений (прежде всего лексико-грамматических), выполняемых письменно.

Следует также помнить, что работа над техникой письма призвана развивать у обучаемых лингвистическое отношение к слову, умение дифференцировать языковые графические элементы, наблюдательность и внимание.

Ряд отечественных лингвистов отмечают, что в основе создания почти всех форм письменного сообщения лежат такие умения, как:

- передача основной информации (основного содержания), главной идеи (главной мысли) прочитанного/прослушанного текста;
- описание (краткое/детальное), сравнение, сопоставление описываемых фактов;
- доказательство/аргументация;
- обзор, комбинирование, объединение фактов.

Эти умения позволяют опираться на текст с целью поиска необходимой информации, то есть использование лексического комплекса упражнений [Гальскова: 139].

Важно отметить, что качество выполнения упражнений сказывается на успехе овладения речевой деятельностью на иностранном языке.

Основная цель эксперимента заключалась в том, чтобы классифицировать и описать особенности устной и письменной речи студентов при реализации учебных упражнений. Типы и виды упражнений мы представили в таблице 1.

Развитие у студентов умения выражать свои мысли в письменной форме осуществляется на базе упражнений как репродуктивного и репродуктивно-продуктивного, так и продуктивного характера.

Мы сгруппировали упражнения по этапам формирования навыков и умений и проанализировали результативность деятельности студентов при выполнении упражнений.

В *первую группу упражнений* вошло написание текста (письма, открытки, сообщения и т. д.) с опорой на образец (письмо по аналогии). Студенты легко справились с данной задачей.

*Вторая группа упражнений* – это упражнения в построении собственного письменного высказывания с использованием различных опор: вербальных (ключевые слова, логическая схема высказывания, план и др.) и вербально-изобразительных (картина, серия картин, фотография и ключевые слова, фразы, выражения и др.). Студенты также показали положительный результат, справившись с несложным заданием.

*Третья группа упражнений*, имеющих продуктивный характер, потребовала от студентов умений выразить свои мысли в письменной форме без непосредственной опоры на вербальные элементы. Эти упражнения должны были завершить работу над конкретной темой. Стимулы, побудившие их к письменному высказыванию, были сформулированы словесно (например, формулировка проблемного тезиса) или визуально (просмотр видеофильма, фотография и др.). Деятельности студентов была присуща четкая направленность на выполнение задания, однако не все студенты показали высокие результаты.

Понятно, что каждый тип порождаемого письменного текста имеет свои структурные особенности. Если речь идет о написании сообщения более развернутого характера, то здесь важно совершенствовать умения логично и последовательно пере-

давать на письме определенное содержание при соблюдении правил орфографии, пунктуации, а также владении грамматическими и лексическими навыками иностранного языка [Гальскова: 141].

Таким образом, можно утверждать, что развитие интенсивных методов, предусматривающих органическое включение в систему обучения устной и письменной речи, является наиболее перспективным направлением на ближайшие годы в направлении интенсификации учебного процесса изучения иностранного языка.

Наше исследование показало, что теоретический анализ педагогических условий и созданная система типов и видов упражнений при обучении устной и письменной речи может совершенствовать обучение иностранному языку и использоваться в практике работы высших учебных заведений.

### Список литературы

Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11.

Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков. Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.

Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АРКТИ, 2003. 192 с.

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие. Москва: Академия, 2009. 336 с.

Лаврентьева Н.Г., Орлова Е.В. Формирование навыка просодического оформления спонтанной англоязычной речи у студентов неязыковых вузов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. № 3. С. 167–172.

Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков. Москва, 1998. 24 с.

Пассов Е.И. Программа-концепция иноязычного образования // Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5–11 классы. Москва: Просвещение, 2000. 173 с.

Рогова Г.В., Верещagina И.Н. Методика обучения немецкому языку на начальном этапе в средней школе. Москва: Просвещение, 2000. 232 с.

Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам. Алматы: Эверо, 2015. 373 с.

Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационных интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов. Ростов-на-Дону: Глосса Пресс, 2010. 182 с.

Шамов А.Н. Теория методики обучения иностранным языкам: краткий словарь методических терминов. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. 59 с.

Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: учеб. пособие для студ. филол. фак. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2003. 160 с.

### References

Bim I.L. *Lichnostno-orientirovannyj podhod - osnovnaja strategija obnovlenija shkoly* [Personal – oriented approach – the main strategy of school renewal]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2002, vol. 2, p. 11. (In Russ.)

Bredihina I.A. *Metodika prepodavaniya inostrannyh jazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoj dejatel'nosti: ucheb. posobie* [Methodology of teaching foreign languages]. Ekaterinburg, Izd-vo Ural. un-ta, 2018, 104 p. (In Russ.)

Gal'skova N.D. *Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam: Posobie dlja uchitelja. 2-e izd., pererab. i dop* [Modern methodology of teaching foreign languages]. Moscow, ARKTI Publ., 2003, 192 p. (In Russ.)

Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teorija obuchenija inostrannym jazykam: lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie* [Theory of teaching foreign languages]. Moscow, Akademija Publ., 2009, 336 p. (In Russ.)

Lavrent'eva N.G., Orlova E.V. *Formirovanie navyka prosodicheskogo oformleniya spontannojo anglojazyčnoj rechi u studentov neязыковых вузов* [Formation of skills of prosodic registration of spontaneous English-speaking speech among students of non-linguistic universities]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 3, pp. 167-172. (In Russ.)

Leont'ev A.A. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy obnovlenija metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov* [Psychological-pedagogical basis of methodological update of teaching foreign languages]. Moscow, 1998, 24 p. (In Russ.)

Passov E.I. *Programma-koncepcija inojazychnogo obrazovanija. Koncepcija razvitija individual'nosti v dialoge kul'tur 5-11 klassy* [Program-conception of foreign education]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 2000, 173 p. (In Russ.)

Rogova G.V., Vereshhagina I.N. *Metodika obuchenija nemeckomu jazyku na nachal'nom jetape v srednej shkole* [Methodology of teaching German language at primary school]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 2000, 232 p. (In Russ.)

Soloncova L.P. *Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam* [Modern methodology of tea-

ching foreign languages]. Almaty, Jevero Publ., 2015, 373 p. (In Russ.)

Sysoev P.V. *Metodika obuchenija inostrannomu jazyku s ispol'zovaniem novyh informacionnyh Internet-tehnologij: uchebno-metodicheskoe posobie dlja uchitelej, aspirantov i studentov* [Methodology of teaching foreign languages using Internet technology]. Rostov-na-Donu, Glossa Press Publ., 2010, 182 p. (In Russ.)

Shamov A.N. *Teorija metodiki obuchenija inostrannym jazykam: kratkij slovar' metodicheskikh terminov* [Methodological theory of teaching foreign languages-brief dictionary of methodological terms].

N. Novgorod, Nizhegorodskij institut razvitija obrazovaniya Publ., 2016, 59 p. (In Russ.)

Shherba L.V. *Prepodavanie jazykov v shkole: Obshhie voprosy metodiki: ucheb. posobie dlja stud. filol. fak. 3-e izd., ispr. i dop.* [Teaching foreign languages at school-general questions of methodology]. Moscow, Akademija Publ., 2003, 160 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 16.12.2022; одобрена после рецензирования 18.01.2023; принята к публикации 02.02.2023.*

*The article was submitted 16.12.2022; approved after reviewing 18.01.2023; accepted for publication 02.02.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 85–92. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 85–92.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37.02

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-85-92>

## ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ В РАМКАХ КУРСА ЮРИДИЧЕСКОГО ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДА

**Чикнаверова Карине Григорьевна**, доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Одинцовский филиал), Москва, Россия, [chiknaverova@mail.ru](mailto:chiknaverova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5936-4982>

**Аннотация.** В статье анализируются и описываются особенности и способы обучения лексике в рамках юридического языка и перевода. Автор рассматривает способы отбора лексики на основе контрастивного и сопоставительного анализа профессионально-ориентированных лексических единиц, терминов и другой частотной лексики языка коммерческого и корпоративного права. В рамках статьи обозначена лексика, представляющая сложности для русскоязычных обучающихся. В этой связи описывается и анализируется лексика, передающая такие явления как полисемия, омонимия, паронимия и другие явления частотные в языке права, которые являются источником ошибок обучающихся. Помимо собственно лексических и лексико-семантических рассматриваются лексико-грамматические проблемы такие как сочетаемость слов, смена значения слова при изменении грамматического числа, отдельные аспекты словообразования и т.д. Автор описывает педагогические и частно-методические аспекты обучения, учитывающего методы сопоставительной и контрастивной лексикологии. К ним относятся ранняя профилактика ошибок, регулярный мониторинг, а также введение и закрепление методов самостоятельного анализа и самоконтроля студентов. В заключении делаются рекомендации в отношении типа упражнений для отработки данного пласта лексики в рамках вводного курса юридического английского языка.

**Ключевые слова:** юридический язык, английский язык права, юридический перевод, контрастивный лексический анализ

**Для цитирования:** Чикнаверова К.Г. Обучение лексике в рамках курса юридического языка и перевода // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, №1. С. 85–92. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-85-92>

Research Article

## TEACHING VOCABULARY IN THE COURSE OF LEGALESE AND LEGAL TRANSLATION

**Karine G. Chiknaverova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, [chiknaverova@mail.ru](mailto:chiknaverova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5936-4982>

**Abstract.** The article analyzes and describes special characteristics of vocabulary of legal English and translation courses and ways to teach such lexis. It examines methods of vocabulary selection on the basis of contrastive analysis of the profession-oriented lexical units, terms and other frequent vocabulary of the language of commercial and corporate law. The vocabulary is limited to the lexical units that pose difficulties to Russian speaking students. The paper describes and analyzes the vocabulary which reflects such phenomena as polysemy, homonymy, and paronymy and other lexical phenomena frequent in the language of law and causing learners' errors. Moreover, the author considers lexical and grammatical problems such as the compatibility of words, the change of the meaning of a noun with a change in the grammatical number, special aspects of word formation etc. The paper describes pedagogical and linguodidactic aspects of teaching applying methods of contrastive and comparative lexicology. They include early prevention techniques, regular monitoring, as well as introduction and drilling of learners' independent analysis and self-control skills. It concludes with the recommendations related to the type of exercises designed for processing and practicing this layer of vocabulary within the framework of the introductory course of legal English.

**Key words:** legal language, legal English, legal translation, contrastive analysis of vocabulary

**For citation:** Chiknaverova K.G. Teaching vocabulary in the course of legalese and legal translation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 85–92. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-85-92>

**Введение.** Обучение иноязычной лексике – одна из центральных проблем современной методики преподавания иностранного языка. За последние десятилетия рассмотрены многочисленные аспекты изучения и преподавания лексики иностранного языка. Несомненно, существуют общие принципы построения курса обучения лексике, вводимой на иностранном языке, однако помимо общих требуется разработка частно-методических подходов и принципов к отбору и последующему обучению лексике. В рамках данной статьи мы анализируем возможности оптимизации введения и преподавания юридической лексики с учетом современных данных по классификации юридической лексики, сопоставительном анализе юридической лексики русского и английского языков, а также обще-методических требований к обучению иноязычной лексике.

Обзор современной научной литературы, посвященной обучению юридической лексике, позволил выявить исследования на материале разных иностранных языков (Тарасенко, Тюрина), обучение юридической лексике студентов юридических (Горбуль, Лузгина, Плахотнюк, Пушкина, Рафикова) и не-юридических специальностей (Антошкова), а также особенности группового обучения студентов в зависимости от количества человек в группе (Безуглова). Помимо этого, необходимо указать на работы, посвященные непосредственно отбору лексики при обучении иностранному языку студентов юридических специальностей (Хижнякова, Балишин) и подходам к изучению лексики иностранного языка для специальных целей (Горшкова). Наиболее близко проблеме, разрабатываемой в данной статье – исследование А.Г. Анисимовой, посвященное оптимизации процесса обучения юридическим терминам (Анисимова).

В рамках данной статьи мы попытаемся рассмотреть способы отбора, введения и отработки лексики в рамках вводного курса юридического иностранного (английского) языка коммерческого и корпоративного права. Актуальность исследования вызвана недостаточной разработкой проблемы обучения профессионально-ориентированной и профессиональной юридической лексике. Несмотря на многоаспектные исследования по-прежнему отсутствуют работы, посвященные отбору и последующему обучению лексике юридического языка, опирающиеся на особенности данного лексического слоя, а также данные сравнительного анализа русской и английской профессиональной юридической лексики и другой частотной лексики, характерной для языка права.

Не обнаружено исследований, комплексно анализирующих проблемы обучения лексике данного курса в целом, а не только юридическим терминам в рамках вузовского курса иностранного языка. Не выяв-

лено работ, в которых в равной мере учитываются приемы и принципы обучения иноязычной лексике в вузе и соответствующие им лингвистические основания. Вместе с тем обучение юридическому языку и переводу становится особенно востребованным и требуется тщательное научное обоснование различных аспектов его изучения.

**Результаты исследования.** При разработке соответствующих сопроводительных материалов или самостоятельных учебников по юридическому английскому языку необходимо учитывать расхождения в системе русского и английского языков и соответствующих системах права. Вводный курс юридического английского языка также, как правило, предшествует курсу юридического перевода, поэтому при отборе, введении и отработке лексического материала в рамках вводного курса необходимо также учитывать проблемы перевода соответствующей лексики на русский язык. Проведенные нами исследования разных слоев юридической лексики английского языка (Чикнаверова, 2018, 2021 (а), (б)) позволили выявить группы слов, которые необходимо отбирать в рамках каждого пройденного раздела и подбирать недостающую лексику для контраста и сопоставления. Далее представим те явления, которые необходимо выделять в имеющемся материале, акцентировать на них внимание и отрабатывать в виде упражнений и заданий в ходе всего курса обучения.

*Полисемия. Межотраслевые, отраслевые и общие юридические термины.*

Как правило термины вводятся по тематическому признаку и не выделяется та область (области) права, в которых они применяются, также не указывается является ли данный термин обще-юридическим. Приведем примеры. Термин «confirmation» является межотраслевым, при этом он меняет свое значение в разных отраслях права. Смена значения данного термина зафиксирована в английских энциклопедических словарях, в частности в словаре Блэка (Black law dictionary, 2014). Часто такая лексика может широко применяться в рамках языка для общих целей и иметь другое значение.

Представим выписку из словарной статьи:

«confirmation»:

1. *The act of giving formal approval* <Senate confirmation hearings>. [Cases: United States]
2. *The act of verifying or corroborating; a statement that verifies or corroborates* <the journalist sought confirmation of the district attorney's remarks>.
3. *The act of ratifying a voidable estate; a type of conveyance in which a voidable estate is made certain or a particular estate is increased* <deed of confirmation>. [Cases: Deeds (:::)>51.]
4. **Civil law.** *A declaration that corrects a null provision of an obligation in order to make the provision enforceable.*
5. **Commercial law.** *A bank's*

*agreement to honor a letter of credit issued by another bank. [Cases: Banks} (Black law dictionary, 2014: 340).*

Другим примером является термин «priority»:

1. *The status of being earlier in time or higher in degree or rank; precedence.* 2. **Commercial law.** *An established right to such precedence; esp., a creditor's right to have a claim paid before other creditors of the same debtor receive payment. [Cases: Secured Transactions]* 3. *The doctrine that, as between two courts, jurisdiction should be accorded the court in which proceedings are first begun. [Cases: Courts 493,514; Federal Courts]* 4. **Patents & Trademarks.** *The status of being first to invent something (and therefore be potentially eligible for patent protection) or to use a mark in trade (and therefore be potentially eligible for trademark registration).* (Black law dictionary, 2014: 1313).

Примерами отраслевых терминов являются «easement» и «escrow»:

«easement»:

*An interest in land owned by another person, consisting in the right to use or control the land, or an area above or below it, for a specific limited purpose (such as to cross it for access to a public road)* (Black law dictionary, 2014: 585-586).

«escrow»:

*A legal document or property delivered by a promisor to a third party to be held by the third party for a given amount of time or until the occurrence of a condition, at which time the third party is to hand over the document or property to the promisee <the agent received the escrow two weeks before the closing date>* (Black law dictionary, 2014: 654).

Применя такой подход к отбору лексики и дополняя имеющийся в учебнике материал, очевидны способы отработки данной лексики. Так, при работе с межотраслевой лексикой необходимо использование контекста и выявление значения данной лексики в разных контекстах. Отраслевая лексика не будет вызывать сложностей в контексте, для отработки такой лексики понадобится работа с определениями и знание эквивалентов на русском языке.

*Ложные когнаты и интернациональная лексика.*

Наличие таких явлений как ложные когнаты требует разработки системы упражнений, направленных на распознавание ложных когнатов и слов-интернационализмов.

Такая лексика требует в основном переводческих упражнений. Например, «material» – передается словом «существенный» в сочетаниях «существенная выгода», «существенное нарушение условий договора», а «материальный» соответствует другому слову – «tangible».

Лексика, например, заимствованная из английского языка или общих источников, сохраняет такое же

значение как и в языке оригинала. Например: *escrow, acceptance, estoppel, defamation.*

*Омонимия.*

Слова, изученные ранее могут приводить к путанице или орфографическим ошибкам. Работая с такой лексикой также необходимо использовать контекст разного уровня и упражнения на отработку навыков орфографии, переводческие упражнения. Примерами являются слова типа :

*bail-bale, breach-breech, clause-claws, deed-did* и т.д.

*Паронимия.*

Для ознакомления с данным явлением подойдут те же упражнения, которые применяются при омонимии. К наиболее частым примерам можно отнести слова: *principle-principal, affect-effect.*

*Коллокация.*

При отработке навыков сочетаемости слов необходимо прежде всего учитывать особенности использования слов в свободных сочетаниях, при этом можно заменять определенные элементы на синонимы в таких сочетаниях. Помимо этого, необходима работа с устойчивыми сочетаниями, без возможности вариации внутри таких сочетаний. Важно также разрабатывать упражнения на употребление слов вне и внутри сочетания и отслеживать изменение значения слова. Примеры: *accomplish- accomplish a goal, award - award a degree.*

Следует обращать особое внимание на глаголы, сочетающиеся со словами, передающими отрицательные либо положительные явления. Примеры: *suffer (losses), commit (a crime), enjoy (a right).*

*Смена значения при изменении грамматического показателя числа.*

Наиболее частые примеры: *damage-damages, loss-losses, proceeding-proceedings.* В данном случае необходимы лексико-грамматические упражнения на выбор слова в контексте предложения и абзаца, переводческие упражнения для фиксации изменения перевода при изменении показателя числа.

*Несколько слов одной и той же части речи.*

Часто встречаются случаи, когда от одного корня могут быть образованы две и более формы одной и той же части речи. При этом часто не ясна разница в значении этих слов. В такой ситуации необходимы упражнения на сопоставление дефиниций и терминов, переводческие задания, использование слов в контексте. Примеры: *permit-permission, arbitrator-arbiter.*

*Словообразовательные элементы.*

Необходима целенаправленная работа с часто используемыми словообразовательными элементами с закрепленными за ними значениями. Прежде всего это относится к сторонам и видам договора, иска, процесса. Примеры: *assign-assignor-assignee-assignment.*



*Термины, не имеющие эквивалентов.*

Учитывая степень расхождения английской и российской систем права, такие термины многочисленны. При работе с ними необходимо использовать определения, этимологию и общепринятые эквивалентами на русском языке. Примеры: *barrister; solicitor; equity law*.

*Частичные эквиваленты.*

Большая часть терминов является частичными эквивалентами. При работе с такой лексикой необходимо прежде всего выявление значения слова в контексте и выбор правильного эквивалента. Примеры: *pledge; charter; obligation*.

*Синонимы.*

При работе с синонимами необходимо определять разницу между ними, но не только на семантическом уровне. Важно уметь параметризовать лексику по стилистическим особенностям употребления, коннотативному значению, структурной сочетаемости и т.д. Примеры: *profit-income-revenue; conditions – terms; settlement-agreement-contract; commence-start-initiate; proceedings-procedure*.

При работе с синонимами также важно выявление парных синонимов в ряду однородных членов предложения. Примеры:

*The fact that an order is provisional in nature, rather than **final and conclusive**, should not by itself be an obstacle to cooperation or even recognition or enforcement* (выделенные слова - парные синонимы, переводятся одним эквивалентом)

*All provisions of the Akosombo agreement not herein clarified remain in full **force and effect*** (выделенные слова – парные синонимы, переводятся одним эквивалентом).

*If a party defaults, the Party in default shall indemnify the other Party for any **loss, cost, damage, expense or other liability** that the latter may suffer as a result thereof* (выделенные слова – не парные синонимы, переводится каждое выделенное слово по отдельности) (Чикнаверова, 2021).

*Предлоги.*

Важно отработать использование предлогов в смысловозначительной функции с одними и теми же словами. Примеры: «*file with*» и «*file for*». «*File with*» - «*to submit (a legal document) to the proper office (as the office of a clerk of court) for keeping on file among the records especially as a procedural step in a legal transaction or proceeding*» (e.g. «*a financing statement filed with the Secretary of State*») (Merriam-Webster Dictionary). «*File for*». - *to submit documents necessary to initiate a legal proceeding* (e.g. «*file for bankruptcy*»). В данном случае необходимы упражнения на использование слов в контексте.

*Разное значение термина в разных англоязычных странах.*

Встречаются случаи, когда термин является частичным эквивалентом не только по отношению к его аналогу в русском языке, но существует также разница в смысловом наполнении термина в разных англоязычных странах. Примеры: «*assault*» - «вид насильственного преступления (Австралия, Новая Зеландия); - «угроза или попытка совершить насильственное действие» (США); «*battery*» - насильственное действие (США) (Black's law dictionary). Термин «*bankruptcy*» применяется по отношению к физическим лицам и товариществам (Соединенное Королевство), применяется и к юридическим лицам тоже (США). В американском праве термин «*insolvency*» имеет еще одно значение: «решение суда, на основании которого активы компании могут быть проданы для выплат кредиторам» (Black's law dictionary).

Существуют также случаи, когда одинаковые явления передаются разными словами в разных англоязычных странах. Пример: «*claimant*»- истец, до 1999 г. в Великобритании использовался термин «*plaintiff*». В США используется термин «*plaintiff*». К числу других примеров относятся: *to lift corporate veil / to pierce corporate veil, articles of association / bylaws, memorandum of association / articles of incorporation, extraordinary meeting / special meeting* (Krois-Lindner, 2006).

Надо отметить, что традиционно используемых упражнений и заданий достаточно, чтобы отработать необходимые навыки и умения. Важно правильно выделять соответствующие лексические единицы, последовательность их введения и выполнения упражнений и заданий на их отработку.

**Методические рекомендации.** К наиболее востребованным упражнениям данного курса, на основе специфических особенностей юридической лексики и сопоставительного анализа данного пласта лексики в русском и английском языках, относятся:

*Работа с дефинициями:*

- анализ словарных определений терминов;
- анализ словарной статьи и лексикографических помет;
- определение общеправовых, межотраслевых, отраслевых терминов и лексики частотной для юридических текстов, полисемичной лексики в целом;
- сопоставление определений и терминов (выбор из предложенных);
- самостоятельное формулирование определений терминов, сопоставление их со словарными определениями, дальнейшая отработка дефиниционных навыков.

*Определение значения лексической единицы по контексту:*

- формулирование дефиниций слов в соответствии со значением приобретенном в предложенном контексте;
- перевод слов в соответствии со значением приобретенном в предложенном контексте;
- выбор слов (из предложенных) для использования в предложенном контексте (не связанных слов; слов, связанных синонимическими связями);
- выбор слов (без заданного списка) для использования в предложенном контексте;
- подбор эквивалента слова в русском (английском) языке из синонимического ряда для использования в предложенном контексте;
- предложение определенного контекста для определенного списка слов (в том числе списка синонимов);
- другие случаи сопоставления и противопоставления синонимов, паронимов, омонимов, ложных когнатов;
- выявление совпадающих и несовпадающих семантических полей и перевод частичных эквивалентов (на фоне российского права, юрисдикций прецедентного права);
- выявление значения и перевод безэквивалентных терминов;
- вариативное использование и фиксированный перевод взаимозаменяемых синонимов разных юрисдикций прецедентного права.

*Работа на лексико-грамматическом уровне:*

**А.**

- перевод и определение значения слова при изменении грамматического числа существительного;
- перевод и определение грамматического значения слова при смене предлога-управления, относящегося к одному и к тому же слову (в рамках предложения, абзаца);
- определение функций однородных членов, противопоставление дублетов и триплетов другим случаям с однородными членами предложения;
- семантизация, перевод и противопоставление частотных словообразовательных элементов.

**Б.**

*Работа с коллокациями:*

- использование слова в рамках свободного и устойчивого словосочетания, вне словосочетания;
- подбор слова, сочетающегося с предложенным словом, для использования в свободном и устойчивом сочетании;
- перевод слова в рамках свободного и устойчивого словосочетания, вне словосочетания;
- изменение (замена) элементов в рамках свободного словосочетания;
- подбор существительных, сочетающихся с предложенными глаголами, подбор эквивалентов при пе-

реводе глаголов, сочетающихся с существительными, передающими положительные/отрицательные явления (типа «commit», «enjoy»).

Остальные упражнения курса целесообразно строить в соответствии с общими принципами введения иноязычной лексики и перевода.

Тем самым педагогические условия обучения необходимо создавать с учетом влияния предыдущего и/или параллельного курса иностранного языка для общих целей, а не только родного языка. В связи с чем учитывать типичные случаи как внешней, так и внутренней интерференции. Помимо этого, в предмет изучения важно включать не только лексическую сторону речи, но и семантическую и лексико-грамматическую. Коррекцию ошибок обучающихся необходимо выстраивать исходя из природы и механизма ошибок. Природа и причины ошибок должны быть понятны обучающимся, что помимо прочего необходимо для самостоятельной работы над ошибками и их предотвращением, особенно в случаях нетипичных индивидуальных ошибок студентов. В данных условиях важно обеспечить введение и закрепление методов самостоятельного анализа ошибок и языкового материала студентами, а также определенного минимума лингвистических и лингводидактических терминов, необходимых для такого самостоятельно-го анализа и самоконтроля.

**Заключение.** В рамках данной статьи была решена частно-методическая проблема, а именно принципы отбора, введения и отработки лексики в соответствии особенностями английского юридического языка и сопоставительного анализа русской и английской юридической лексики. Прежде всего были выявлены те явления, которые являются частотными в языке права и, как показали наши предшествующие исследования, приводят к ошибкам обучающихся как на вводном, так и на последующих этапах обучения юридическому языку и юридическому переводу. Важно применять данный подход, опирающийся на методы сопоставительной и контрастивной лексикологии на вводном этапе обучения юридическому языку и переводу. Раннее применение данных принципов позволит элиминировать ложные ожидания, сложившиеся в рамках иностранного языка для общих целей, большая часть из которых вызвана внутриязыковой интерференцией в форме сверхобобщений и ложного переноса. Неустранение данной интерференции и отсутствие курса, ориентированного на профилактику ошибок, в будущем может привести к формированию системных ошибок, устранение которых будет сложным и длительным на последующих этапах изучения юридического языка и перевода в частности. Существующие учебники, в том числе известные учебники английских издательств, представляют сформированную и общепризнанную си-

стему обучения юридическому английскому языку, в основном ориентированному на иностранцев, однако они не учитывают влияние внутренней и внешней интерференции, которую испытывают русскоязычные студенты. В связи с этим, в рамках данной статьи была обозначена лексика, представляющая сложности для русскоязычных обучающихся. В пределах каждого раздела курса рекомендуется пополнять имеющийся материал лексикой, необходимой для контрастного анализа, вводить и отрабатывать данную лексику в виде специально-созданных упражнений наравне с лексикой другого уровня.

### Список литературы

- Анисимова А.Г., Архипова М.А. Англоязычные юридические термины: оптимизация процесса обучения // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 4 (37). С. 294-299.
- Антошкова Н.А. Особенности обучения профессионально ориентированной лексике студентов в больших группах (на примере юридического направления) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 4-5. С. 11-17.
- Безуглова О.А., Кузнецова А. Юридическая лексика на занятиях по английскому языку в языковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4(58): в 3-х ч. Ч. 1. С. 177-179.
- Балишин С.И. Лингвостатистический и лингвострановедческий аспекты отбора лексики для обучения чтению специальной литературы в юридическом вузе // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований : Сборник научных статей XI Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 26 апреля 2019 года / отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2019. С. 98-101.
- Горбуль Ю.А. Обучение терминологической лексике студентов (курсантов) юридического направления // Уголовно-исполнительная система сегодня: взаимодействие науки и практики : материалы научно-практической конференции, Новокузнецк, 15–16 ноября 2012 года / Ответственный редактор А.Г. Антонов. Новокузнецк: Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2013. С. 177-179.
- Горшкова А.А. Тезаурусный подход к изучению лексики английского языка для специальных целей (на материале юридической лексики) // Образование и наука в России и за рубежом. 2019. № 1(49). С. 464-469.
- Лузгина О.А. Обучение профессионально ориентированной лексике как средству формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов юридических специальностей // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : Материалы международной научно-практической конференции, Омск, 27 апреля 2018 года / Ответственный редактор М.Н. Никонова. Омск: Омская юридическая академия, 2018. С. 151-158.
- Плахотнюк Л.А. Некоторые принципы обучения юридической лексике в вузах МВД России // Приоритетные направления развития науки и образования : сборник статей XIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 23 июня 2020 года. Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. С. 141-143.
- Пушкина Е.Н. Работа над лексикой и грамматикой в обучении иностранному языку студентов юридического вуза // Вестник Нижегородской правовой академии. 2018. № 16(16). С. 93-95.
- Рафикова Э.М. Обучение профессионально ориентированной лексике студентов юридического профиля // Евразийский союз ученых. 2019. № 11-3(68). С. 38-39.
- Тарасенко О.С. Особенности обучения юридической лексике на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12-2(54). С. 180-182.
- Тюрина И.В. К вопросу обучения юридической лексике бакалавров языкового вуза: на материале испанского языка // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2021. № 1. С. 202-206.
- Хижнякова М.Э. Критерии отбора лексики при обучении иностранному языку студентов юридических специальностей // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс: Материалы II Международной научно-практической конференции Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», Борисоглебск, 15–16 октября 2021 года. М.: Издательство «Перо», 2021. С. 670-674.
- Чикнаверова К.Г. (а) Диапаронимы в текстах по специальности как потенциальные причины ошибок на лексико-семантическом уровне при обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 471. С. 205-214.
- Чикнаверова К.Г. (б) Однородные члены предложения в английских юридических текстах как проблема обучения переводу // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 1. С. 182-189.
- Чикнаверова К.Г. Анализ ошибок на вводном этапе обучения юридическому переводу в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 3. С. 181-186.

Brian A. Garner, editor in chief. (2014). Black's law dictionary. St. Paul, MN : Thomson Reuters.

Krois-Lindner A. International legal English certificate. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 320 p.

Merriam-Webster Dictionary: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/file>

### References

Anisimova A.G., Arkhipova M.A. *Anglojazychnye juridicheskie terminy: optimizacija processa obuchenija* [English legal terms: optimization of the learning process]. *Vestnik MGIMO-Universiteta* [Bulletin of MGIMO University], 2014, vol. 4 (37), pp. 294-299. (In Russ)

Antoshkova N.A. *Osobennosti obuchenija professional'no orientirovannoj leksike studentov v bol'shikh gruppah (na primere juridicheskogo napravlenija)* [Features of teaching professionally oriented vocabulary to students in large groups (on the example of the legal direction)]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk* [Actual problems of humanities and natural sciences], 2017, vol. 4-5, pp. 11-17. (In Russ)

Bezuglova O.A., Kuznetsova A. *Juridicheskaja leksika na zanjatijah po anglijskomu jazyku v jazykovom vuze* [Legal vocabulary in English classes at the linguistic university]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Questions of theory and practice], 2016, vol. 4(58), Ch. 1, pp. 177-179. (In Russ)

Balishin S.I. *Lingvostatisticheskij i lingvostranovedcheskij aspekty otbora leksiki dlja obuchenija chteniju special'noj literatury v juridicheskom vuze* [Linguostatistical and linguostranological aspects of vocabulary selection for teaching reading of special literature at a law university]. *Voprosy lingvodidaktiki i mezhkul'turnoj kommunikacii v kontekste sovremennyh issledovanij : Sbornik nauchnyh staej XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, Cheboksary, 26 aprelja 2019 goda / otv. red. N.V. Kormilina, N.Ju. Shugaeva* [Issues of linguodidactics and intercultural communication in the context of modern research : Collection of scientific articles of the XI International Scientific and Practical Conference, Cheboksary, April 26, 2019 / ed. N.V. Kormilina, N.Y. Shugaeva]. Cheboksary: I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, 2019. pp. 98-101. (In Russ)

Gorbul Yu.A. *Obuchenie terminologicheskoi leksike studentov (kursantov) juridicheskogo napravlenija* [Teaching terminological vocabulary to students (cadets) of the legal direction]. *Ugolovno-ispolnitel'naja sistema segodnja: vzaimodejstvie nauki i praktiki : materialy nauchno-prakticheskoi konferencii, Novokuzneck, 15-16 nojabrja 2012 goda / Otvetstvennyj redaktor A.G. Antonov* [The penal system today: interaction of science and practice : materials of the scientific and

practical conference, Novokuznetsk, November 15-16, 2012 / The responsible editor is A.G. Antonov]. Novokuznetsk: Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service, 2013. pp. 177-179. (In Russ)

Gorshkova A. A. *Tezaurusnyj podhod k izucheniju leksiki anglijskogo jazyka dlja special'nyh celej (na materiale juridicheskoi leksiki)* [Thesaurus approach to the study of English vocabulary for special purposes (based on the material of legal vocabulary)]. *Obrazovanie i nauka v Rossii i za rubezhom* [Education and science in Russia and abroad], 2019, vol. 1(49), pp. 464-469. (In Russ)

Luzgina O.A. *Obuchenie professional'no orientirovannoj leksike kak sredstvu formirovanija inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov juridicheskikh special'nostej* [Teaching professionally oriented vocabulary as a means of forming foreign-language communicative competence among students of legal specialties]. *Aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov : Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, Omsk, 27 aprelja 2018 goda / Otvetstvennyj redaktor M.N. Nikonova* [Actual problems of linguistics and methods of teaching foreign languages : Materials of the international scientific and practical conference, Omsk, April 27, 2018 / Responsible editor M.N. Nikonova]. Omsk: Omsk Law Academy, 2018. pp. 151-158. (In Russ)

Plahotniuc L.A. *Nekotorye principy obuchenija juridicheskoi leksike v vuzah MVD Rossii* [Some principles of teaching legal vocabulary in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Prioritetnye napravlenija razvitiia nauki i obrazovanija: sbornik statej XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, Penza, 23 ijunja 2020 goda. Penza: "Nauka i Prosveshhenie" (IP Guljaev G.Ju.)* [Priority directions of development of science and education: collection of articles of the XIII International Scientific and Practical Conference, Penza, June 23, 2020]. Penza: "Science and Education" (IP Gulyaev G.Yu.), 2020. pp. 141-143. (In Russ)

Pushkina E.N. *Rabota nad leksikoi i grammatikoi v obuchenii inostrannomu jazyku studentov juridicheskogo vuza* [Work on vocabulary and grammar in teaching a foreign language to law school students]. *Vestnik Nizhegorodskoj pravovoi akademii* [Bulletin of the Nizhny Novgorod Law Academy], 2018, vol. 16(16), pp. 93-95. (In Russ)

Rafikova E.M. *Obuchenie professional'no orientirovannoj leksike studentov juridicheskogo profilja* [Teaching professionally oriented vocabulary to law students]. *Evrasijskij sojuz uchenykh* [Eurasian Union of Scientists], 2019, vol. 11-3(68), pp. 38-39. (In Russ)

Tarascenko O.S. *Osobennosti obuchenija juridicheskoi leksike na zanjatijah po russkomu jazyku kak inostrannomu* [Features of teaching legal vocabulary in classes in Russian as a foreign language]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions

of theory and practice], 2015, vol. 12-2(54), pp. 180-182. (In Russ)

Туркина И.В. *K voprosu obuchenija juridicheskoy leksike bakalavrov jazykovogo vuza: na materiale ispansko-go jazyka* [On the issue of teaching legal vocabulary to bachelors of a language university: on the material of the Spanish language]. *Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki* [Actual problems of Germanistics, Romanistics and Russian studies], 2021, vol. 1, pp. 202-206. (In Russ)

Khizhnyakova M.E. *Kriterii otbora leksiki pri obuchenii inostrannomu jazyku studentov juridicheskikh special'nostej* [Criteria for the selection of vocabulary in teaching a foreign language to students of legal specialties]. *Jepistemologicheskie osnovaniya sovremen-nogo obrazovaniya: aktual'nye voprosy prodvizhenija fundamental'nogo znaniyav uchebnyj process : Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Borisoglebskogo filiala FGBOU VO "VGU", Borisoglebsk, 15– 16 oktjabrja 2021 goda* [Epistemological foundations of modern education: topical issues of promoting fundamental knowledge in the educational process : Materials of the II International Scientific and Practical Conference of the Borisoglebsk branch of the VSU, Borisoglebsk, October 15 - 16, 2021]. Moscow: Pero Publishing House, 2021, pp. 670-674. (In Russ)

Chiknaverova K.G. (a) *Diaparonimy v tekstah po special'nosti kak potencial'nye prichiny oshibok na leksiko-semanticheskom urovne pri obuchenii inostrannomu jazyku dlja special'nyh celej* [Diaparonyms in texts on

specialty as potential causes of errors at the lexico-semantic level when teaching a foreign language for special purposes]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 2021, vol. 471, pp. 205-214. (In Russ)

Chiknaverova K.G. (b) *Odnorodnye chleny predlozhenija v anglijskih juridicheskikh tekstah kak problema obuchenija perevodu* [Homogeneous sentence terms in English legal texts as a problem of teaching translation]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, T. 27, vol. 1, pp. 182-189. (In Russ)

Chiknaverova K.G. *Analiz oshibok na vvodnom jetape obuchenija juridicheskomu perevodu v vuze* [Error analysis at the introductory stage of legal translation training at the university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, T. 24, vol. 3, pp. 181-186. (In Russ)

*Статья поступила в редакцию 12.01.2023; одобрена после рецензирования 03.02.2023; принята к публикации 03.02.2023.*

*The article was submitted 12.01.2023; approved after reviewing 03.02.2023; accepted for publication 03.02.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 93–99. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 93–99.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 821.161.1.09"20"

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-93-99>

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАФИКО-СИМВОЛИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ В ЛИТЕРАТУРНОМ И КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ XX В. (на примере романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»)

Ван Дэндэн, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия, [august081296@outlook.com](mailto:august081296@outlook.com), <https://orcid.org/0000-0003-1331-6496>

Савельева Нэлли Хисматуллаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия, [nellik1983@mail.ru](mailto:nellik1983@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0311-1430>

Ли Сьюй, кандидат филологических наук, Университет Фудань, Шанхай, Китай, [18304048682@163.com](mailto:18304048682@163.com), <https://orcid.org/0000-0002-1778-8186>

**Аннотация.** В работе рассматривается методика обучения графико-символическому анализу в литературном и культурно-историческом контексте XX в. на примере романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Данная методика анализа является эффективной при обучении устной монологической речи иностранных студентов. Целью исследования является развитие устной связной речи иностранных студентов при помощи графико-символического анализа текста романа «Мастер и Маргарита». Поставленная цель предполагает решение следующих задач: помочь студентам из Китая разобраться в художественных особенностях произведений М.А. Булгакова, приобрести навыки литературного анализа текста и в целом более глубоко изучить русскую литературу. Материал представленного исследования может быть использован при составлении учебных курсов, предназначенных для обучения русскому языку и литературе китайских студентов, а также при разработке спецкурсов по специфике литературы. Методы исследования были отобраны в соответствии с объектом исследования, его предметом, целью и задачами, наша методика основана на использовании практико-ориентированных положений семиотики, художественного и графико-символического анализа текста и введении в систему словарной работы нового понятия «знаковое слово». В данном исследовании определяется эффективность использования методики обучения графико-символическому анализу в учебном процессе на разных этапах обучения литературе и русскому языку иностранных студентов. Новизна исследования состоит в анализе материалов, касающихся особенностей восприятия русской художественной прозы носителями китайского языка. Теоретическая значимость работы заключается в изучении специфики русских произведений и языка в аспекте РКИ. Практической значимостью является предупреждение лексических и грамматических ошибок при использовании русского языка и смысловых ошибок при анализе русской литературы.

**Ключевые слова:** обучение, графико-символический анализ, текст художественного произведения, устная монологическая речь, иностранный студент, русская художественная проза, носитель китайского языка.

**Для цитирования:** Ван Дэндэн, Савельева Н.Х., Ли Сьюй. Методика обучения графико-символическому анализу в литературном и культурно-историческом контексте XX в. (на примере романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита») // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 93–99. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-93-99>

Research Article

## METHODS OF TEACHING GRAPHIC-SYMBOLIC ANALYSIS IN THE LITERARY AND CULTURAL-HISTORICAL CONTEXT OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY (in terms of the novel “The Master and Margarita” by Mikhail Bulgakov)

Wang Dengdeng, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia, [august081296@outlook.com](mailto:august081296@outlook.com)

Nelly K. Savelyeva, Cand. of Sciences, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia, [nellik1983@mail.ru](mailto:nellik1983@mail.ru)

Li Siyu, Cand. of Sciences, Fudan University, Shanghai, China, [18304048682@163.com](mailto:18304048682@163.com)

**Abstract.** The paper discusses the methodology for teaching graphic-symbolic analysis in the literary and cultural-historical context of the 20<sup>th</sup> century in terms of the novel “The Master and Margarita” by Mikhail Bulgakov. This method of analysis is an effective method of teaching oral monologue speech to foreign students. The purpose of this study is to develop the oral

coherent speech of foreign students with the help of a graphical and symbolic analysis of the text of the novel "The Master and Margarita". The set goal involves solving the following tasks: to help students from China understand the artistic features of the works by Mikhail Bulgakov, to acquire the skills of literary text analysis and, in general, to study Russian literature more deeply. The material of the presented study can be used in the preparation of training courses designed to teach the Russian language and literature to Chinese students, as well as in the development of special courses on the specifics of literature. The research methods were chosen in accordance with the object of study, its subject, purpose and objectives, our methodology is based on the use of practice-oriented provisions of semiotics, artistic and graphic-symbolic analysis of the text and the introduction of a new concept of "sign word" into the system of dictionary work. This study determines the effectiveness of using the method of teaching graphic-symbolic analysis in the educational process at different stages of teaching literature and the Russian language to foreign students. The novelty of the study lies in the analysis of materials relating to the peculiarities of the perception of Russian fiction by native speakers of the Chinese language. The theoretical significance of the work lies in the study of the specifics of Russian works and language in the aspect of Russian as a foreign language. The practical significance lies in the prevention of lexical and grammatical errors when using the Russian language and semantic errors in the analysis of Russian literature.

**Keywords:** teaching graphic-symbolic analysis, Mikhail Bulgakov's "Master & Margarita", literary work text, oral monologue, foreign student, Russian fiction, Chinese native speaker.

**For citation:** Wang Dengdeng, Savelyeva N.K., Li Siyu Methods of teaching graphic-symbolic analysis in the literary and cultural-historical context of the 20th century (in terms of the novel "The Master and Margarita" by Mikhail Bulgakov). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 93–99. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-93-99>

**Введение.** Анализ русской литературы является одним из обязательных предметов в учебных заведениях высшего образования для студентов и аспирантов из Китая, занимающихся по специальности «Русский язык и литература», а также для студентов гуманитарных факультетов в китайских вузах. В статье на примере романа «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова даются краткие, но необходимые и, на наш взгляд, наиболее актуальные для обучающихся русскому языку как иностранному сведения о своеобразии и специфических чертах русской литературы в контексте культурно-исторической ситуации России начала XX в.

Роман «Мастер и Маргарита» является центральным произведением творчества М.А. Булгакова, это одно из лучших произведений, написанных в жанре философского романа, продолжающее традиции, заложенные Н.В. Гоголем, Ф.М. Достоевским, Л.Н. Толстым и др. Кроме того, в романе четко улавливаются реминисценции таких произведений западноевропейских писателей, как Гёте, Гофман. Автор ставит много этических, философских, эстетических, социально-исторических вопросов, волновавших лучшие человеческие умы на протяжении всей истории цивилизации. Не случайно главной темой становится переосмысление Библии, новое толкование которой дает Булгаков от лица своего главного героя Мастера.

Судьба Мастера представлена в романе не только как индивидуальная трагедия современного человека, но и как общечеловеческая драма, восходящая к страданиям и смерти Иисуса Христа. Роман посвящён вечным ценностям в человеческом обществе: вселивости и непобедимости свободы и любви. Несвобода,

пошлость, злоба оказались неспособными уничтожить чувство, возникшее между Мастером и Маргаритой. Все эмоции и поступки, вызванные гневом и ненавистью, ушли в небытие, сторели. Но истинный талант оказался вечным и нетленным, поэтому один из героев произносит ключевую фразу романа – «Рукописи не горят». Поистине сильные чувства невозможно уничтожить, они вечны.

**Методология и методы исследования.** В работе проведен анализ научных исследований, индивидуальных мнений в педагогической и филологической науках, которые определяют эффективность применения тех или иных педагогических методик для формирования исследовательских навыков в работе с русской литературой и языком среди иностранных обучающихся. Поиски подходящих и эффективных методик и приёмов обучения русскому языку иностранных студентов среди работ А.Н. Щукина, И.С. Гусевой; в методических пособиях С.А. Вишнякова, И.П. Лысаковой привели к созданию авторской методики обучения русскому языку иностранцев на основе графико-символического анализа художественного произведения с использованием практико-ориентированных положений семиотики, мнемотехники, эргономики. Мы заметили, что с помощью графико-символического анализа данного произведения у иностранных студентов развивается воображение – они стремятся увидеть картины, которые описываются. Художественный текст играет при этом особую роль.

Мы выбрали литературное текстоведение, так как оно помогает обучающимся из Китая разобраться в художественных особенностях произведений М.А. Булгакова, приобрести навыки литературно-

го анализа текста и в целом более глубоко изучить русскую литературу. В нашем случае это роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Выбор данного произведения не случаен, так как оно наиболее точно подходит для применения графико-символического анализа в процессе обучения русскому языку и литературе среди иностранных студентов.

Главная задача акцентирования особой роли художественного текста состоит в помощи студентам проникнуться многообразием русской культуры, Помимо этого, обеспечивается эмоциональный и психологический комфорт студентов, что имеет большое значение. Главные условия выбора художественных произведений, которые исследуются иностранной аудиторией, связаны с необходимостью учитывать специфику этого фактора для студентов, а также осмысления изучаемого произведения. В связи с этим метод графического анализа текста можно назвать одним из самых эффективных средств обучения иностранных студентов русскому языку и литературе. В результате проделанной работы нами были достигнуты значительные результаты в развитии связной речи обучающихся.

На занятиях используются эффективные методы и приемы обучения. Методологическую основу исследования составили:

- деятельностный подход, в соответствии с которым формирование исследовательских навыков работы с межкультурными коммуникациями иностранных обучающихся рассматривается как самостоятельная познавательная, мыслительная и практическая деятельность, средство развития личности [Роджерс, Фрейберг];

- лично ориентированный подход к образовательному процессу, который концентрируется на процессе формирования исследовательских навыков для работы с межкультурными коммуникациями иностранных обучающихся и является эффектом фасилитации осмысленного обучения, ориентированного на развитие личностных свойств иностранных обучающихся [Гуо, Чистяков; Сюй Чжицян, Гэ Жунь].

Таким образом, в нашем случае мы создаём образы по роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», которые сочетают особенности двух стран и формируют уникальную систему и комплекс методов обучения русскому языку и литературе. Мы провели анализ применения метода графико-символического анализа к роману «Мастер и Маргарита» в построении композиции, выявили литературные особенности этого произведения и его места в современной мировой литературе, провели графико-символический анализ романа.

При изучении русского языка в группе иностранных студентов, а также осуществлении графико-символического анализа нужно осознавать важность:

практического применения русской литературы в методике преподавания русского языка как иностранного, использования разнообразных методических приёмов на разных этапах занятий, анализа учебно-методической литературы (в аспекте исследования китайской литературы), анализа учебников по русскому языку для иностранцев, развития познавательных интересов. Занятие состоит из 4 разделов, в каждом разделе – несколько подразделов обзорного и монографического характера. Обзорные подразделы посвящены литературному процессу в целом, литературным направлениям и течениям. В каждом обзорном подразделе дана краткая картина литературного процесса того или иного периода, коротко изложены: характер эпохи, проблематика, жанровое своеобразие творчества писателей. В монографических подразделах сначала описывается творческий путь писателя, затем – анализ его произведений, которые наиболее ярко отражают особенности творчества. В совокупности материалы занятия охватывают ведь исторический процесс развития русской литературы XX в. Также имеется возможность проведения с иностранными обучающимися мультимедийного занятия, посвящённого русской литературе. Его составители проделали подробную работу: собрали разнообразные материалы, разработали специальную программу, подобрали множество фотографий, фрагментов из кинофильмов. Все это поможет обучающимся «прочувствовать» русскую литературу, культуру русского народа, лучше узнать исторические достопримечательности и многое другое.

Проведённое с применением указанных методических приёмов занятие будет полезно для иностранных обучающихся и пробудит у них большой интерес к русской литературе, к её народу и к русскому языку; станет своеобразным, необычным и запоминающимся путешествием в настоящее и прошлое русской литературы.

**Графико-символический анализ романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».** *Мастер вступил в столкновение с действительностью.* Мастер, главный герой романа, является глубоко чувствующим и мыслящим писателем, одним из представителей интеллигенции, которые живут честно, но бедствуют и страдают. Сначала он работал историком в одном из московских музеев, а потом бросил службу и посвятил себя творческой работе над романом о Понтии Пилате. Его жизнь наполнена светом творчества, ознаменована встречей с единственной любимой женщиной. Мастер был арестован, его посещали мысли о самоубийстве. Жизнь Мастера обрывается в сумасшедшем доме, где он оказывается в результате столкновения с критикой литературной среды. Возлюбленная мастера, Маргарита, представляет собой в романе воплощение непомерной красо-



ты, настоящей и верной любви. Реальная жизнь кажется ей скучной и праздной. Она готова променять действительность на свободу и ирреальность, желает отдать жизнь ради своего возлюбленного. Она любит Мастера. Они созданы друг для друга, их отношения озарены светом, пронизаны уверенностью в прекрасном будущем [Жэнь Гуансюань и др.: 305–306].

**Судьба Мастера.** Судьба Мастера типична для всех, кто живёт не в ладах с окружающей действительностью. Выбор мастера – уйти из жизни, которая для него лишена любви, творчества и «света правды». Продолжением его жизни может стать только ирреальное бытие. Его характер, психология и трагическая судьба в более глубоком значении проясняют особенность и современность общества. Оба героя переживают бесприютность, подвергаются травле, которая заканчивается доносом, арестом и предатель-

ством. В судьбе Мастера отражается и судьба самого автора – Булгакова [Жэнь Гуансюань: 306].

**Воланд – олицетворение вечности, бесконечности времени.** В обрамлении сатирического романа о современности советского общества развивается историко-мифологический роман, написанный Мастером. Повествование о событиях в городе Ершалаим предстаёт как отрывки из книги Мастера. Единственной силой, способной сопротивляться несчастьям жизни и освободить бедствующих героев, оказывается «нечистая сила», «князь тьмы» Воланд [Жэнь Гуансюань и др.: 306–307].

Воланд в романе представляет собой вечность, бесконечность времени. Он является судьей, составляет все по местам и каждому воздаёт по заслугам или злодеянию. Появившись в Москве однажды в час небывалого жаркого заката, он вершил суд

Таблица 1

Символы, выбранные для обозначения главных персонажей романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»





<p><b>Описание Мастера в тексте</b>                  Деталь в тексте:                  Мастер был арестован, покушался на самоубийство.</p>	<p><b>Описание Маргариты в тексте</b>                  Деталь в тексте:                  Маргарита представляет собой в романе воплощение непомерной красоты, настоящей и верной любви.</p>
<p><b>Словарная работа</b>  <b>Опорные слова:</b> московский музей; роман о Понтии Пилате; судьба Мастера типична; свет правды, творчества, любви; особенность и современность общества.  <b>Ключевые слова:</b> глубоко чувствующий и мыслящий писатель; окружающая действительность; уход из жизни; ирреальное бытие; донос, арест и предательство.  <b>Знаковое слово:</b> самоубийство.</p>	<p><b>Словарная работа</b>  <b>Опорные слова:</b> встреча с единственной, любимой женщиной; свобода и ирреальность; озарена светом, пронизана уверенностью в прекрасном будущем.  <b>Ключевые слова:</b> желает отдать жизнь ради своего возлюбленного.  <b>Знаковые слова:</b> воплощение непомерной красоты, настоящей и верной любви.</p>
<p>В данном исследовании применяется графическое изображение дуги серого цвета, олицетворяющей Мастера, а также являющейся символом неудовлетворенности жизнью этого персонажа.</p>	<p>В данном исследовании применяется графическое изображение звезды желтого цвета, олицетворяющей Маргариту, а также являющейся символом яркости этого персонажа.</p>
	

Таблица 2

Символ, выбранный для обозначения Воланда в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»

<p><b>Описание Воланда в тексте</b>                  Деталь в тексте: Воланд в романе представляет собой вечность, бесконечность времени.</p>
<p><b>Словарная работа</b>  <b>Опорные слова:</b> историко-мифологический роман, написанный Мастером; несчастье жизни; небывалый жаркий закат; представлен перед судом истории; обнаруживает свою подлинную физиономию; возрождается сожженная рукопись Мастера.  <b>Ключевые слова:</b> бедствующий герой; нечистая сила; князь тьмы; судья; предвестник и посол вечности; восстанавливается справедливость.  <b>Знаковые слова:</b> вечность</p>
<p>В данном исследовании применяется графическое изображение круга голубого цвета, олицетворяющей этого персонажа, а также являющегося символом бесконечности.</p>


**Символ, выбранный для обозначения Иешуа Га-Ноцри  
в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»**

<p><i>Описание Иешуа Га-Ноцри в тексте</i>  <b>Деталь в тексте:</b> образ Иешуа Га-Ноцри – это герой-философ в романе Мастера, высшее бессмертное существо.</p>
<p><i>Словарная работа</i>  <b>Опорные слова:</b> образы Иешуа Га-Ноцри; герой-философ в романе Мастера.  <b>Ключевые слова:</b> евангельский мотив; апокрифическое сказание; высшее бессмертное существо; верность истине; судьба Иешуа Га-Ноцри.  <b>Знаковое слово:</b> величайший грех.</p>
<p><i>В данном исследовании применяется графическое изображение треугольника глубокого черного цвета, олицетворяющего этого персонажа, а также являющегося символом величайшего греха.</i></p>


над всеми персонажами романа. Как предвестник и посол вечности, Воланд объясняет им, что их правление наверняка закончится и их судьба уже решена, отмерена. Процессом всего вымирания они уже не могут и никогда не смогут управлять. Все эти большие или маленькие злодеи уже представлены перед судом истории. После его испытаний и проверка становится ясно, кто будет оправдан судом, кто не выдерживает его и обнаруживает свою подлинную физиономию. Благодаря вмешательству Воланда восстанавливается справедливость, возрождается сожженная рукопись Мастера, он извлекается из бездны бедствий, из омута порочного времени, уничтожающего личность и творческие порывы [Жэнь Гуансюань и др.: 307].

*Образ Иешуа Га-Ноцри в романе.* При создании образов прокуратора Понтия Пилата и Иешуа Га-Ноцри автор опирался на евангельские мотивы и апокрифические сказания. В образе Иешуа Га-Ноцри воплощен герой-философ – высшее и, более того, бессмертное существо. Он готов пройти тяжёлые испытания ради одной лишь верности истине. А Понтий Пилат решает судьбу Иешуа Га-Ноцри. По его решению осужден и казнен Иешуа, убит Иуда. Но конфликт добра и зла развивается в его сердце. Страх погубить карьеру оказывается сильнее, чем стремление простить Иешуа. Он совершил величайший грех, убивая философа. Он, не находящий оправдания своему греху, постепенно осознает, что совершенным собой злом он погубил свою жизнь [Жэнь Гуансюань и др.: 308].

**Заключение.** Настоящая работа адресована в первую очередь студентам и аспирантам учебных заведений высшего образования, обучающимся по программе «Русский язык и литература». Она содержит общие сведения об одном из произведений русской литературы. Долгие годы в Китае было крайне мало специальных курсов, посвященных творчеству Булгакова в литературном и культурно-историческом кон-

тексте XX в. Потребность в них остро ощущается сегодня как у студентов, так и у преподавателей русской литературы, поэтому на сегодняшний день данная тема представляется актуальной для исследования. Перед каждым преподавателем стоит нелегкая задача в разработке данной темы. Во-первых, необходимо найти учебный материал, с помощью которого можно сформировать устную речь. Во-вторых, владеть передовыми методами обучения русскому языку и литературе, чтобы более глубоко исследовать содержание текста и использовать современные технологии для обучения иностранных студентов.

#### Список литературы

- Бразговская Е.Е.* Семиотика. Языки и коды культуры: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2019. С. 187.
- Вишняков С.А.* Русский язык как иностранный: учебник. М.: Флинта; Наука, 2013. 240 с.
- Гусева И.С., Румянцева Н.М.* Интенсивный курс русского языка (РУДН): учеб. пособие. М.: Дрофа, 2013. 159 с.
- Гао Фэнлань.* Особенности обучения русскому языку в китайских вузах // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 41–45.
- Гуо Ц., Чистяков А.В.* О состоянии исследования произведений М.А. Булгакова в Китае // Litera. 2020. № 6. с. 82–91.
- Драсави Хуссейн Кадим Маджиди.* Изучение русского языка как средство развития национального мышления // Язык и культура. 2019. № 45. С. 173–187.
- Егорова Д.С.* Графико-символический анализ романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в процессе изучения композиции. Закономерности и тенденции развития науки в современном обществе: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Уфа: Аэтерна, 2015. Т. 5. С. 112–199.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 130 с.

Лескин Г.А. Триптих М.А. Булгакова о русской революции. Москва: ОГИ, 1999. С. 432.

Лысакова И.П. Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие для вузов. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 320 с.

Ли Сюй, Ван Дэндэн. Использование интенсивной методики в обучении русской устной монологической речи китайских студентов // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2022. № 1 (114). С. 178–179.

Петрова С.М. Графико-символический анализ художественного произведения как новая образовательная технология (на материале поэмы Гомера «Одиссея»): учеб.-метод. рекоменд. Якутск: Изд-во ЯГУ, 2009. С. 29.

Петрова С.М. Графико-символический анализ художественного произведения в системе профессиональной подготовки будущего учителя-словесника // В мире научных открытий. 2010. № 10. С. 54–56.

Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться: пер. с англ. / под ред. А.Б. Орлова. 2-е изд. Москва: Смысл, 2019. 527 с.

Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.

Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2010. 188 с.

Вэнь Юйся (温玉霞) О творчестве Булгакова. Шанхай: Fudan University Press, 2008. С. 230 (布尔加科夫创作论 (复旦大学出版社, 2008年). (In Chinese)

Жэнь Гуансюань, Чжан Цзяньхуа, Юй Ичжунь. История русской литературы. Пекин: Изд-во Пекинского университета, 2003. С. 499. (In Russ.)

Москва. Калейдоскоп времени и пространства: сборник прозы Булгакова / пер. Сюй Чанхана. Шэньян: Liaoning Education Press, 1998; Байхуа, 2018. С. 134. (莫斯科: 时空变化的万花筒: 布尔加科夫散文集, 译者: 徐昌汉 (辽宁教育出版社, 1998年). (In Chinese)

Сюй Чжицян, Гэ Жунь (许志强、葛闰). Анализ традиции магического повествования Булгакова. Пекин: Изд-во народной литературы, 2013. С. 193. (布尔加科夫魔幻叙事传统探析 (人民文学出版社, 2013年). (In Chinese)

Чжоу Сяньлу (周湘鲁). Диалог со временем: исследование драмы М. Булгакова. Сямэнь: Xiamen University Press, 2011. С. 186. (与时代对话: 米·布尔加科夫戏剧研究厦门大学出版社, 2011年). (In Chinese)

## References

Brazgovskaya Ye.Ye. *Jazyki i kody kul'tury: ucheb-nik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata* [Semiotics. Languages and codes of culture: a textbook and workshop for academic undergraduate studies]. Moscow, Yurayt Publ. House, 2019, pp. 187. (In Russ.)

Vishnyakov S.A. *Russkij jazyk kak inostrannyj: ucheb-nik* [Russian as a foreign language: textbook]. Moscow: Flint; Nauka, 2013, 240 p. (In Russ.)

Guseva I.S., Rumyantseva N.M. *Intensivnyj kurs russkogo jazyka (RUDN): ucheb. posobie* [Intensive course of the Russian language (RUDN): studies. Manual]. M.: Bustard, 2013. 159 p. (In Russ.)

Gao Fenlan' *Osobennosti obuchenija russkomu jazyku v kitajskih vuzah* [Features of teaching the Russian language in Chinese universities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2016, vol. 12, pp. 41–45. (In Russ.)

Guo T.S., Chistyakov A.V. *O sostojanii issledovanija proizvedenij M.A. Bulgakova v Kitae* [On the state of research of the works of M.A. Bulgakov in China]. *Litera* [Litera], 2020, vol. 6, pp. 82–91. (In Russ.)

Drasavi Khusseyn Kadim Madzhdi. *Izuchenie russkogo jazyka kak sredstvo razvitiya nacional'nogo myshlenija* [Studying the Russian language as a means of developing national thinking]. *Jazyk i kul'tura* [Language and Culture], 2019, vol. 45, pp. 173–187. (In Russ.)

Yegorova D.S. *Grafiko-simvolicheskij analiz romana M.A. Bulgakova "Master i Margarita" v processe izuchenija kompozicii* [Graphic and symbolic analysis of the novel by M.A. Bulgakov "Master and Margarita" in the process of studying the composition. Collection of articles of the International scientific-practical conference]. *sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* Ufa, Ajeterna Publ., 2015, vol. 5, pp. 112–199. (In Russ.)

Leontiev A.N. *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Hubl., 1975, 130 p. (In Russ.)

Lesskin G.A., Triptih M.A. *Bulgakova o russkoj revoljucii* [Triptych M.A. Bulgakov about the Russian revolution]. Moscow, OGI Publ., 1999, pp. 432. (In Russ.)

Lysakova I.P. *Metodika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu: ucheb. posobie dlja vuzov* [Methodology of teaching Russian as a foreign language: textbook. manual for universities]. Moscow: Russian language. Courses, 2016, 320 p. (In Russ.)

Li Syuyuy, Van Denden. *Ispol'zovanie intensivnoj metodiki v obuchenii russkoj ustnoj monologicheskoj rechi kitajskih studentov* [Using intensive methods in teaching Russian oral monologue speech to Chinese students]. *Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin* [Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin], 2022, vol. 1 (114), pp. 178–179. (In Russ.)

Petrova S.M. *Grafiko-simvolicheskij analiz hudozhestvennogo proizvedenija kak novaja obrazovatel'naja tehnologija (na materiale pojemy Gomera «Odisseja»): uch.-metod. rekomend* [Graphic and symbolic analysis of a work of art as a new educational technology (on the material of Homer's poem "The Odyssey": teaching method. recommendation)]. Yakutsk, YSU Publ., 2009, pp. 29–09. (In Russ.)

Petrova S.M. *Grafiko-simvolicheskiy analiz hudozhestvennogo proizvedenija v sisteme professional'noj podgotovki budushhego uchitelja-slovesnika* [Graphic and symbolic analysis of a work of art in the system of professional training of a future teacher-wordsmith]. *V mire nauchnyh otkrytij* [In the world of scientific discoveries], 2010, vol. 10, pp. 54-56. (In Russ.)

Rodzhers K., Freyberg D. *Svoboda uchit'sja, per.* [Freedom to learn], from English, ed. by A.B. Orlova, 2nd ed. Moscow, Meaning Publ., 2019, 527 p. (In Russ.)

Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovanija pedagogicheskikh sistem* [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. Moscow, Logos Publ., 1999, pp. 272. (In Russ.)

Ven' Yuysya. *O tvorchestve Bulgakova* [On the work of Bulgakov]. Shanghai, Fudan University Press Publ., 2008, 230 p. (Булгаков творчество论 (复旦大学出版社, 2008年) (in Chinese).

Zhen' Guansyuan', Chzhan TSzyankhua, Yuy Ichzhun' *Istorija russoj literatury* [History of Russian literature]. Peking, Peking University Publ., 2003, 499 p. (In Russ.)

*Moskva. Kalejdoskop vremeni i prostranstva: sbornik prozy Bulgakova. Perevodchik: Sjuj Chanhanja* [Moscow. Kaleidoscope of time and space: a collection of Bulgakov's prose], trans. Xu Changhan Shenyang. Liaoning Education Press Publ., 1998; Baihua, 2018, 134 p. (莫斯科: 时空变化的万花筒: 布尔加科夫散文集 (辽宁教育出版社, 1998年). (In Chinese).

Syuy Chzhitsyan, Ge Zhun. *Analiz tradicii magicheskogo povestvovanija Bulgakova* [Analysis of Bulgakov's Magical Narrative Tradition]. Peking, Folk Literature Publ., 2013, vol. 193, p. 193 (布尔加科夫魔幻叙事传统探析 (人民文学出版社, 2013年). (In Chinese).

Chzhou Syan'lu. *Dialog so vremenem: issledovanie dramy M. Bulgakova* [Dialogue with time: a study of M. Bulgakov's drama]. Xiamen, Xiamen University Press Publ., 2011, 186 p. (与时代对话: 米·布尔加科夫戏剧研究厦门大学出版社, 2011年). (In Chinese).

*Статья поступила в редакцию 15.12.2022; одобрена после рецензирования 19.01.2023; принята к публикации 26.01.2023.*

*The article was submitted 15.12.2022; approved after reviewing 19.01.2023; accepted for publication 26.01.2023.*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 100–107. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 1, pp. 100–107.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 377.5

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-100-107>

## ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ НАДЕЖНОСТИ И УСПЕШНОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

**Филатов Денис Олегович**, Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, Владимир, Россия, [filvladimir1993@rambler.ru](mailto:filvladimir1993@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9969-8741>

**Аннотация.** Работа посвящена анализу особенностей надежности и эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов колледжа, их взаимосвязей, выявленных на основе эмпирических методов и математико-статистического анализа. Надежность как параметр эффективности деятельности определяется автором как важная интегральная характеристика субъекта. Автор статьи указывает на важности формирования и развития данной характеристики у субъекта на этапе овладения будущей профессией – в период обучения в колледже. Предложена типологизация студентов по критериям: эффективность и стабильность в условиях образовательной среды колледжа. На основе данной типологизации представлены и описаны корреляционные взаимосвязи, позволяющие выявить специфику проявления надежности как параметра эффективности учебно-профессиональной деятельности по четырем выборкам студентов дифференцированно. В статье описываются результаты корреляционного анализа между надежностью и процессуальными, результативными параметрами учебно-профессиональной деятельности студентов колледжа. Для оценки эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов колледжа с учетом выделенных критериев в ходе исследования проведен метод экспертных оценок. Представленные результаты характеризуются практической значимостью, поскольку позволяют организовывать программы психологического сопровождения студентов колледжа на начальных этапах их профессионализации.

**Ключевые слова:** студент колледжа, субъект, учебно-профессиональная деятельность, экспертные оценки, эффективность, надежность, профессионализация.

**Для цитирования:** Филатов Д.О. Профессионально-личностная надежность студентов колледжа // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 100–107. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-100-107>

Research Article

## STUDYING THE RELATIONSHIP OF RELIABILITY AND SUCCESS IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF COLLEGE STUDENTS

**Denis O. Filatov**, the Stoletovs Vladimir State University, Vladimir, Russia, [filvladimir1993@rambler.ru](mailto:filvladimir1993@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9969-8741>

**Abstract.** The work is devoted to the analysis of the features of reliability and effectiveness of educational and professional activities of college students, their interrelations, identified on the basis of empirical methods and mathematical and statistical analysis. Reliability as a parameter of activity efficiency is defined by the author as an important integral characteristic of the subject. The author of the article points out the importance of the formation and development of this characteristic in the subject at the stage of mastering the future profession – during college. The typologisation of students according to the criteria – efficiency and stability in the conditions of the educational environment of the college – is proposed. On the basis of this typologisation, correlation relationships are presented and described, which allow identifying the specifics of the manifestation of reliability as a parameter of the effectiveness of educational and professional activities for 4 samples of students differentially. The article describes the results of correlation analysis between reliability and procedural, effective parameters of educational and professional activity of college students. To assess the effectiveness of the educational and professional activities of college students, taking into account the selected criteria, the method of expert assessments was carried out during the study. The presented results are characterised by practical significance, since they allow organising psychological support programmes for college students at the initial stages of their professionalisation.

**Keywords:** college student, subject, educational & professional activity, expert assessments, efficiency, reliability, professionalisation.

**For citation:** Filatov D.O. Studying the relationship of reliability and success in the educational and professional activities of college students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 100–107. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-100-107>

В отечественной психологии профессионализации личности студента рассматривается, как правило, в двух аспектах: с учетом специфики студенческого возраста как этапа личностного развития [Быкова: 123; Габдреев: 89] и описания сущности этапов [Маркова] и в качестве детерминанты процесса профессионализации субъекта деятельности [Пряжников]. В настоящее время подготовка студентов колледжа к будущей профессии базируется в основном на теоретическом обучении, в то же время психологическая составляющая, в частности личностные детерминанты надежности учебной деятельности, не анализируются. Надежность, являющаяся важнейшей детерминантой личности и деятельности, в процессе обучения в колледже не рассматривается и не оценивается как значимый критерий эффективности учебной деятельности и в будущей профессии. По мнению Е.С. Протанской, надежность личности необходимо рассматривать как категорию профессиональной этики и уделять внимание данному качеству студентов уже в период подготовки к будущей профессии [Протанская: 131].

Надежность деятельности студентов колледжа (СПО) рассматривается нами как интегральное свойство, обуславливающее процессуальные и результативные параметры учебно-профессиональной деятельности и проявляющееся в отношении к жизнедеятельности. В разработанной нами теоретической модели надежности как параметра эффективности учебно-профессиональной деятельности на этапе СПО было выделено два уровня (макро и микро) проявления надежности.

Микроуровень – это надежность как интегральная субъектная характеристика, это субъектные качества, связанные с особенностями протекания психических процессов, свойств и состояний личности. Макроуровень – это проявление надежности как параметра эффективности учебно-профессиональной деятельности студента на этапе СПО. Уровень представлен структурной и функциональной надежностью деятельности.

Структурная надежность обеспечивается субъектными качествами. Функциональная надежность – это протекание психических функций и физиологических реакций организма, обеспечивающих результативные и процессуальные параметры деятельности. Структурная и функциональная надежности проявляются в отношениях студентов СПО к жизнедеятельности (своей, других людей) и могут быть эмпирически изучены с помощью составленного нами диагностического комплекса, описанного далее.

В педагогической и возрастной психологии, педагогике имеются указания на необходимость развития и воспитания самостоятельности, инициативности, активности студенческой молодежи, однако не отражена важность процесса формирования личностных детерминант надежности учебно-профессиональной деятельности обучающихся на этапе среднего профессионального образования [Крылов: 83; Сарычев: 112; Стрижов: 85]. Таким образом, многочисленные исследования доказывают, что надежность определяет эффективность учебно-профессиональной деятельности, является необходимым элементом профессиональной успешности.

Учебно-профессиональная деятельность – это особая форма учебной деятельности, результатом которой является формирование профессиональных знаний, умений и навыков, а также развитие качеств личности профессионала и профессиональных способностей [Шавир: 12].

По мнению Н.Г. Милорадовой, учебно-профессиональная деятельность – это индивидуальная деятельность самого человека. В ней личность выступает как субъект учебного процесса. Обучающийся сам определяет, «зачем» ему учиться, что необходимо изучать и какими способами. Студент выступает как субъект учебной деятельности, то есть является полноправным участником образовательного процесса. Эффективность учебно-профессиональной деятельности имеет ряд критериев и при таком понимании зависит от активности самого обучающегося [Милорадова: 36]. Целью нашего исследования стало выявление и анализ особенностей взаимосвязей между показателями надежности и эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов колледжа.

Теоретический анализ литературы позволил выделить факторы надежности деятельности студентов колледжа и ее структурные компоненты. При организации исследования учитывались внутренние (психологические) и внешние (организационные) факторы, которые могут оказывать влияние на эффективность студентов колледжа в условиях учебно-профессиональной деятельности. Сформированный диагностический комплекс включал в себя методики по двум блокам: оценка надежности и эффективности учебно-профессиональной деятельности. Изучая факторы блока надежности, нами применялись: «Опросник волевых качеств личности» М.В. Чумакова, методика «Определение эмоциональной чувствительности к стрессовым факторам» В.Э. Мильмана, мето-

Результаты экспертных оценок эффективности студентов колледжа в учебно-профессиональной деятельности

Название выборки	Количество (в %)
Нестабильно-эффективные	13,6
Стабильно-эффективные	46,4
Нестабильно-неэффективные	22,7
Стабильно-неэффективные	17,3

■ Нестабильно-эффективные    ■ Стабильно-эффективные  
 ■ Нестабильно-неэффективные    ■ Стабильно-неэффективные

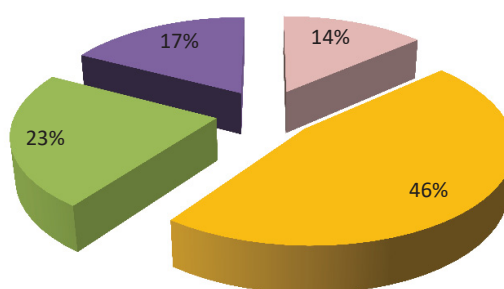


Рис. 1. Распределение выборки студентов колледжа по результатам экспертных оценок

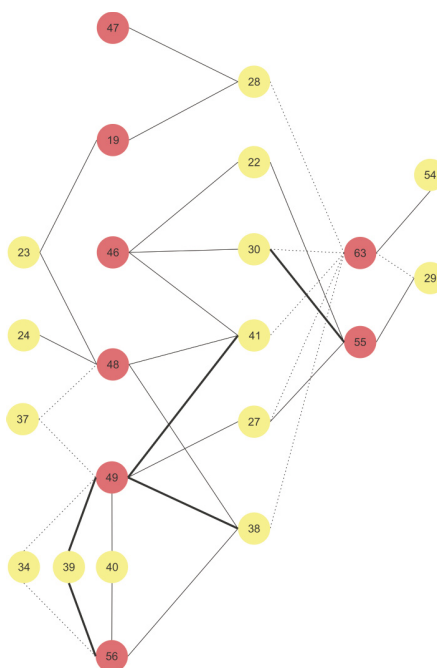
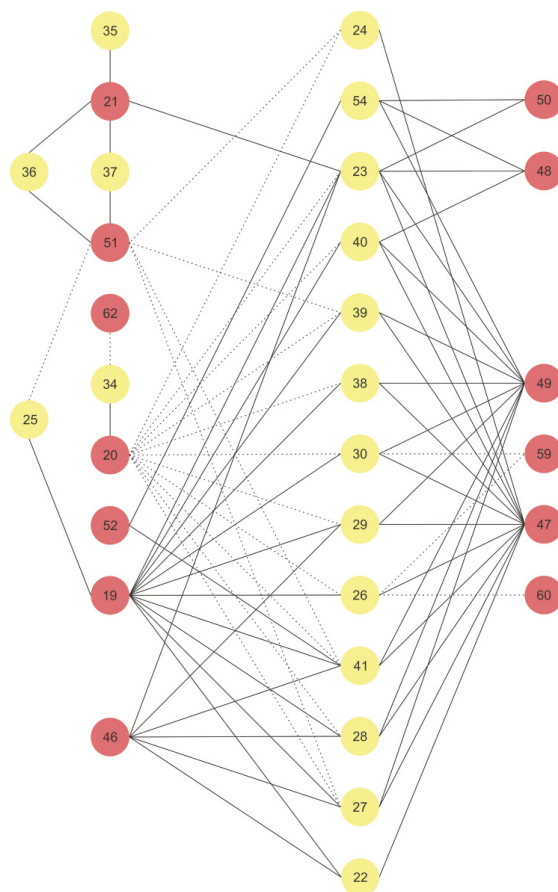


Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи факторов в блоках «Надежность деятельности» и «Эффективность учебно-профессиональной деятельности» в выборке нестабильно-эффективных студентов.

**Примечание.** Факторы надёжности деятельности: 23 – инициативность, 24 – решительность, 27 – настойчивость, 28 – энергичность, 29 – внимательность, 30 – целеустремленность, 38 – психические процессы, 39 – физиологические реакции, 40 – переживание, 41 – поведение, 54 – отношение к себе, другим, деятельности; факторы эффективности учебно-профессиональной деятельности: 19 – деловые коллективистские качества личности с адекватной самооценкой, 46 – трудолюбие, 47 – ответственность, 48 – творчество, 49 – отношение к деятельности, 55 – продуктивность, 56 – результативность, 63 – творчество



**Рис. 3.** Корреляционные взаимосвязи факторов в блоках «Надежность деятельности» и «Эффективность учебно-профессиональной деятельности» в выборке стабильно-эффективных студентов.

**Примечание.** Факторы надёжности деятельности: 22 – ответственность, 23 – инициативность, 24 – решительность, 25 – самостоятельность, 26 – выдержка, 27 – настойчивость, 28 – энергичность, 29 – внимательность, 30 – целеустремленность, 34 – эмоциональная чувствительность к факторам внутренней неопределенности, 35 – эмоциональная чувствительность к факторам внешней неопределенности, 36 – эмоциональная чувствительность к факторам внутренней значимости, 37 – эмоциональная чувствительность к факторам внешней значимости, 38 – психические процессы, 39 – физиологические реакции, 40 – переживание, 41 – поведение, 54 – отношение к себе, другим, деятельности; факторы эффективности учебно-профессиональной деятельности: 19 – деловые коллективистские качества личности с адекватной самооценкой, 20 – личностно престижная мотивация с неадекватно заниженной самооценкой, 21 – личностно престижная мотивация с неадекватно завышенной самооценкой, 46 – трудолюбие, 47 – ответственность, 48 – творчество, 49 – отношение к деятельности, 50 – требовательно-деятельностный тип отношений, 51 – пассивно-деятельностный тип отношений, 52 – развивающий-деятельностный тип отношений, 59 – инициативность, 60 – ответственность, 62 – активность

дика «Рельеф психического состояния личности» А.О. Прохорова, анкетная методика «Отношение человека к жизнедеятельности» В.А. Зобкова (фактор 54). Для изучения факторов, входящих в блок «Эффективность учебно-профессиональной деятельности», мы использовали: «Мотивационно-самооценочный опросник» (МСО) В.А. Зобкова, анкетную методику «Отношение человека к жизнедеятельности» В.А. Зобкова (факторы 46–52) и метод экспертных оценок.

Исследование проводилось на базе колледжа инновационных технологий и предпринимательства Владимирского государственного университета. Вы-

борка состояла из 110 студентов колледжа в возрасте 18–20 лет. В качестве экспертов в исследовании приняли участие кураторы, сотрудники деканата, преподаватели колледжа. Им было предложено оценить степень эффективности студентов колледжа в учебно-профессиональной деятельности по 10-балльной шкале. По результатам экспертного опроса по факторам «стабильность» и «эффективность» были сформированы четыре выборки (табл. 1, рис. 1). Данные группы были названы: нестабильно-эффективные ( $n_1 = 15$ ), стабильно-эффективные ( $n_2 = 51$ ), нестабильно-неэффективные ( $n_3 = 25$ ) и стабильно-неэффективные ( $n_4 = 19$ ).



Для оценки в каждой выборке особенностей проявления надежности в условиях деятельности был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена, построены коррелограммы (см. рис. 2–4).

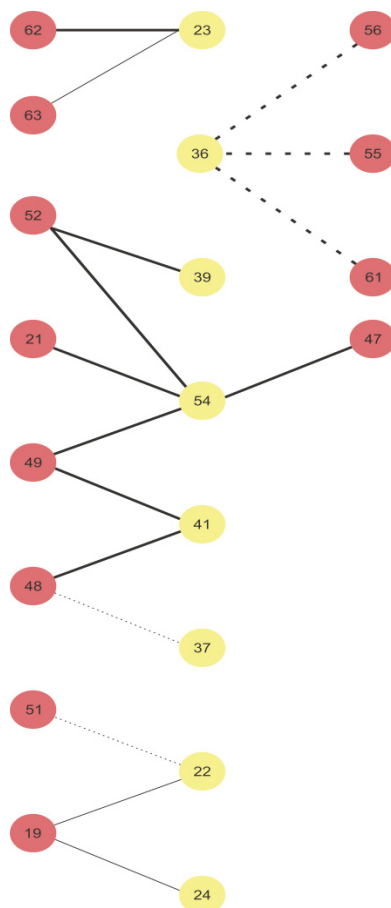
Наибольшее количество положительных корреляционных связей в выборке нестабильно-эффективных студентов имеют факторы из блока надежности деятельности: «психические процессы» (удельный вес фактора 4 балла) и «физиологические реакции» (4 балла) (рис. 2). Фактор «психические процессы» находится в прямой корреляционной связи с факторами блока эффективности учебно-профессиональной деятельности: творчество, отношение к деятельности, результативность. Фактор «физиологические реакции» имеет прямые корреляционные связи с факторами блока эффективности учебно-профес-

сиональной деятельности: «отношение к деятельности», «результативность».

Максимальное количество корреляционных связей с факторами надежности деятельности имеют следующие параметры эффективности: отношение студента к деятельности, творчество, продуктивность, результативность, трудолюбие, уровень развития деловых коллективистских качеств личности с адекватной самооценкой.

Таким образом, надежность деятельности нестабильно-эффективных студентов определяют особенности протекания психических процессов, физиологические реакции организма. Их результативность связана с отношением студентов к деятельности, возможностью проявлять творчество.

Наибольшее количество положительных корреляционных связей в выборке стабильно-эффектив-



**Рис. 4.** Корреляционные взаимосвязи факторов в блоках «Надежность деятельности» и «Эффективность учебно-профессиональной деятельности» в выборке нестабильно-неэффективных студентов.

**Примечание.** Факторы надёжности деятельности: 22 – ответственность, 23 – инициативность, 24 – решительность, 36 – эмоциональная чувствительность к факторам внутренней значимости, 37 – эмоциональная чувствительность к факторам внешней значимости, 39 – физиологические реакции, 41 – поведение, 54 – отношение к себе, другим, деятельности; факторы эффективности учебно-профессиональной деятельности: 19 – деловые коллективистские качества личности с адекватной самооценкой, 21 – личностно престижная мотивация с неадекватно завышенной самооценкой, 47 – ответственность, 48 – творчество, 49 – отношение к деятельности, 51 – пассивно-деятельностный тип отношений, 52 – развивающий-деятельностный тип отношений, 55 – продуктивность, 56 – результативность, 61 – самостоятельность, 62 – активность, 63 – творчество

ных студентов имеют факторы из блока надежности деятельности: инициативность (6 баллов) и поведение (5 баллов) (рис. 3).

Инициативность взаимосвязана с факторами блока эффективности учебно-профессиональной деятельности: «трудолюбие», «ответственность», «творчество», «отношение к деятельности» и «требовательно-деятельностный тип отношений к окружающим». Показатели по шкале «Поведение» коррелируют с трудолюбием, ответственностью, отношением к деятельности и развивающим-деятельностным типом отношений с окружающими.

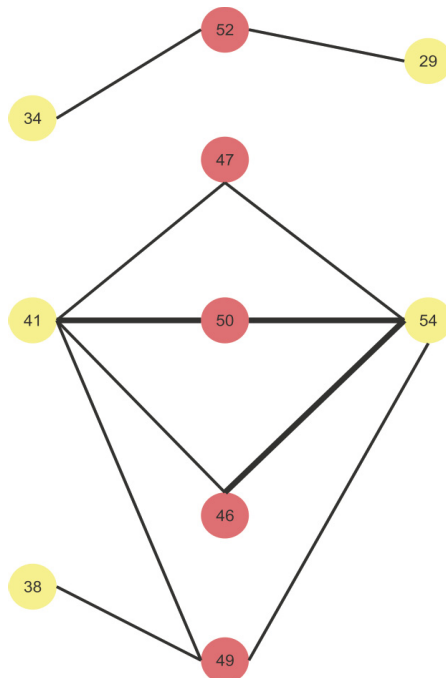
Максимальное количество положительных корреляционных связей с параметрами надежности имеют следующие факторы эффективности деятельности: ответственность (11 баллов), отношение к деятельности (10 баллов), уровень развития деловых коллективистских качеств личности с адекватной самооценкой (10 баллов).

Для стабильно-эффективных студентов важное значение приобретает фактор «отношение»: с социальным окружением в колледже, к собственной учебно-профессиональной деятельности. Именно данный фактор взаимосвязан с параметрами эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов. Студенты проявляют внимательное отношение к другим участникам группы. Они активно включаются

в деятельность, позволяющую им проявлять себя, демонстрировать самостоятельность, инициативу, ответственность и творчество. Студенты эмоционально чувствительны к факторам внешней (система оценивания, рейтингов и др.) и внутренней неопределенности (оценка собственных знаний, умений, навыков). Однако они больше уделяют внимание и сосредотачиваются на значимости для них учебно-профессиональной деятельности, что и приводит к положительным результатам на занятиях в колледже.

Наибольшее количество положительных корреляционных связей в выборке нестабильно-неэффективных студентов имеют факторы из блока надежности деятельности: «отношение к жизнедеятельности» (8 баллов) и «эмоциональная чувствительность к стрессовым факторам внутренней значимости» (6 баллов) (рис. 4).

Значения по шкале «Отношение к жизнедеятельности» имеют тесные положительные корреляционные связи с личностно-престижной мотивацией, с неадекватно завышенной самооценкой студента, ответственностью, отношением к деятельности и развивающим-деятельностным типом отношений с окружающими. Эмоциональная чувствительность к стрессовым факторам внутренней значимости из блока надежности деятельности имеет тесные отрицательные связи с параметрами эффективно-



**Рис. 5.** Корреляционные взаимосвязи факторов в блоках «Надежность деятельности» и «Эффективность учебно-профессиональной деятельности» в выборке стабильно-неэффективных студентов.

*Примечание.* Факторы надежности деятельности: 29 – внимательность, 34 – факторы внутренней неопределенности, 38 – психические процессы, 41 – поведение, 54 – отношение к себе, другим, деятельности; факторы эффективности учебно-профессиональной деятельности: 46 – трудолюбие, 47 – ответственность, 49 – отношение к деятельности, 52 – развивающий-деятельностный тип отношений, 50 – требовательно-деятельностный тип отношений

сти деятельности: продуктивность, результативность и самостоятельность.

Таким образом, отношение к деятельности нестабильно-неэффективных студентов определяет его поведение и отношение к жизнедеятельности в целом. В ситуациях, имеющих высокую личную значимость, студенты не способны справиться с эмоциональной чувствительностью к стрессовым факторам, что выражается в снижении их самостоятельности, результативности и продуктивности деятельности.

В выборке стабильно-неэффективных студентов выявлено минимальное количество корреляционных связей между факторами надежности и эффективности учебно-профессиональной деятельности при низком уровне их успеваемости (рис. 5).

Необходимо отметить тот факт, что взаимосвязи имеют тесный характер. Максимальное количество положительных взаимосвязей имеют факторы из блока надежности деятельности: «отношение студентов к жизнедеятельности» (10 баллов) и «поведение» (9 баллов). Занимаясь учебно-профессиональной деятельностью, студенты ожидают помощи от окружающих их преподавателей, других студентов, кураторов и т. д., перекладывают ответственность на других в ситуациях коллективной работы. Для данной выборки студентов является стрессовой ситуация, в которой они чего-то не понимают и могут выглядеть в глазах окружающих непрезентабельно. Обучающиеся, испытывая проблему, не просят, а активно требуют, чтобы им оказывалась помощь. Они внимательно следят за отношениями к ним, за оценками их деятельности. Студенты тратят много времени на выстраивание отношений с социальным окружением, которое может быть «полезным при реализации собственной учебно-профессиональной деятельности» и эмоционально в них включаются.

Анализируя результаты исследования, можно утверждать, что надежность деятельности студентов колледжа имеет многочисленные взаимосвязи с процессуальными, результативными параметрами учебно-профессиональной деятельности, проявляется в отношении студентов СПО к жизнедеятельности и может быть эмпирически изучена. Надежность и эффективность учебно-профессиональной деятельности студентов колледжа характеризуются существованием множества корреляционных взаимосвязей, которые необходимо учитывать при организации образовательного и воспитательного процесса кураторами академических групп, преподавателями и администрацией колледжа.

#### Список литературы

Быкова Е.А. Формирование представлений о профессионально важных качествах психолога у сту-

дентов психологического факультета // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. Т. 21. С. 122–125.

Габдреев Р.В. Психологические механизмы овладения профессиональной деятельностью. Набережные Челны, 2000. 143 с.

Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 308 с.

Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. Москва: Академия, 2001. 408 с.

Протанская Е.С. Моральная надежность – категория профессиональной этики // Этическое и эстетическое: 40 лет спустя: материалы науч. конф. Санкт-Петербург: СПб. философское общество, 2000. С. 130–132.

Крылов А.А. Психологическое обеспечение надежности профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2017. Т. 23 (3). С. 82–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-pokazateley-professionalnoy-nadezhnosti-subekta-truda-v-issledovaniyah-otechestvennyh-uchenyh/viewer> (дата обращения: 19.12.2021).

Сарычев С.В. Надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности (социально-психологические основы). Курск: КГУ, 2007. 155 с.

Стрижов Е.Ю. Моральные и универсальные ценности в системе нравственной надежности личности // Вестник ТГПУ. 2009. № 1 (79). С. 84–88.

Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва: Педагогика, 1981. 96 с.

Милорадова Н.Г. Психология саморазвития и самоорганизации в условиях учебно-профессиональной деятельности. Москва: НИУ МГСУ, 2016. 109 с.

#### References

Bykova E.A. *Formirovanie predstavlenij o professional'no vazhnyh kachestvah psihologa u studentov psihologicheskogo fakul'teta* [Formation of ideas about professionally important qualities of a psychologist among students of the Faculty of Psychology]. *Vestnik KGU im N.A. Nekrasova* [Bulletin of KSU named after N.A. Nekrasov], 2015, vol. 21, pp. 122-125. (In Russ.)

Gabdreev R.V. *Psihologicheskie mehanizmy ovladenija professional'noj dejatel'nost'ju* [Psychological mechanisms of mastering professional activity]. Naberezhnye Chelny, 2000, 143 p. (In Russ.)

Markova A.K. *Psihologija professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znanie Publ., 1996, 308 p. (In Russ.)

Prjazhnikov N.S., Prjazhnikova E.Ju. *Psihologija truda i chelovecheskogo dostoinstva* [Psychology of labor

and human dignity]. Moscow, Akademija Publ., 2001, 408 p. (In Russ.).

Protanskaja E.S. *Moral'naja nadjozhnost' – kategorija professional'noj jetiki. Jeticheskoe i jesteticheskoe: 40 let spustja: materialy nauch. konf. SPb.* [Moral reliability - a category of professional ethics. Ethical and aesthetic: 40 years later]: *Materials of the Scientific Conference of St. Petersburg*. St. Petersburg, SPb. filosofskoe obshhestvo Publ., 2000, pp. 130-132.

Krylov A.A. *Psihologicheskoe obespechenie nadjozhnosti professional'noj dejatel'nosti* [Psychological assurance of reliability of professional activity]. *Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostrom State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23, No. 3, pp. 82-85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-pokazateley-professionalnoy-nadezhnosti-subekta-truda-v-issledovaniyah-otechestvennyh-uchenyh/viewer> (access date: 19.12.2021). (In Russ.)

Sarychev S.V. *Nadjozhnost' gruppy v naprjzhjonyh i jekstremal'nyh situacijah sovmestnoj dejatel'nosti (social'no-psihologicheskie osnovy)* [Reliability of the group in tense and extreme situations of joint activi-

ty (socio-psychological foundations)]. Kursk, KSU Publ., 2007, 155 p. (In Russ.).

Strizhov E.Ju. *Moral'nye i universal'nye cennosti v sisteme npravstvennoj nadezhnosti lichnosti* [Moral and universal values in the system of moral reliability of personality]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo universiteta* [TSPU Bulletin], 2009, vol. 1 (79), pp. 84-88. (In Russ.)

Shavir P.A. *Psihologija professional'nogo samoopredelenija v rannej junosti* [Psychology of professional self-determination in early youth]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981, 96 p. (In Russ.)

Miloradova N.G. *Psihologija samorazvitija i samorganizacii v uslovijah uchebno-professional'noj dejatel'nosti* [Psychology of self-development and self-organization in the conditions of educational and professional activity]. Moscow, NIU MGSU Publ., 2016, 109 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 30.11.2022; одобрена после рецензирования 15.12.2022; принята к публикации 29.12.2022.*

*The article was submitted 30.11.2022; approved after reviewing 15.12.2022; accepted for publication 29.12.2022.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 108–113. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 1, pp. 108–113. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:796

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-108-113>

## АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

**Алаев Михаил Владимирович**, доцент, Военный университет им. князя Александра Невского, Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, [mikhail017@mail.ru](mailto:mikhail017@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8369-1841>

**Титовский Александр Викторович**, кандидат биологических наук, доцент, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия, [AVTitovskiy@yandex.ru](mailto:AVTitovskiy@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3154-6113>

**Кондратьев Павел Александрович**, преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия, [Kondratev.PA@rea.ru](mailto:Kondratev.PA@rea.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6557-0133>

**Егоров Алексей Борисович**, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, [Egorov.AB@rea.ru](mailto:Egorov.AB@rea.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7900-1409>

**Аннотация.** Процесс адаптации обучающихся к условиям учебно-образовательной среды вуза представляет собой область чрезвычайно пристального внимания, так как рассматривается с точки зрения сохранения здоровья студенческой молодежи. В парадигме здоровьесберегающей функции физическая культура и спорт занимают важное место. Учитывая социально обусловленную направленность физкультурно-спортивного континуума, часть его задач способствует решению вопросов адаптации обучающегося контингента. В формате адаптационных возможностей индивида предметная направленность физической культуры и спорта рассматривает психические процессы и физическое состояние организма занимающихся. Вследствие особенностей процесса адаптации важным условием остается начальный период обучения, оказывающий существенное влияние на процесс самоопределения студентов в учебном коллективе. В данном контексте особая роль отведена процессу физического воспитания с расширенными возможностями специфической коммуникации в учебной и спортивно-массовой работе. В ходе исследования апробированы личностные факторы, стимулирующие адаптационные возможности обучаемых: наличие и отсутствие спортивного опыта, уровень физической подготовленности. Проведен сравнительный анализ выполнения аттестационных требований по учебному предмету «Физическая культура и спорт» в первом семестре обучения трех категорий студентов: с высоким, средним и низким уровнем физической подготовленности. В ходе изучения адаптации студентов первого курса к условиям образовательной среды выявлено отсутствие целенаправленной практики использования средств физической культуры и спорта для вышеназванного предназначения. В данном исследовании предложено рассмотреть проблематику адаптации студентов первого курса через анализ взаимодействующих составляющих вышеназванной деятельности: двигательный тренинг, мотивационные аспекты, психические реакции. Мотивационной стороной проведенного эксперимента послужили оценочные средства в процессе внеучебной деятельности, в том числе личные спортивные достижения.

**Ключевые слова:** адаптационный потенциал, средства физической культуры, физическая активность, психофизическая адаптация, уровень физической подготовленности.

**Для цитирования:** Алаев М.В., Титовский А.В., Кондратьев П.А., Егоров А.Б. Адаптация студентов первого курса к условиям образовательной среды средствами физической культуры и спорта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 108–113. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-108-113>

## ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

**Mikhail V. Alaev**, Associate Professor, Prince Alexander Nevsky Military University, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, mikhail017@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8369-1841>

**Alexander V. Titovskiy**, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Plekhanov Russian State University of Economics, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, AVTitovskiy@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3154-6113>

**Pavel A. Kondratiev**, Lecturer, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia, Kondratev.PA@rea.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6557-0133>

**Alexey B. Egorov**, Plekhanov Russian University of Economics, Egorov.AB@rea.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7900-1409>

**Abstract.** The process of adapting students to the learning and educational environment of a higher education institution is an area of extremely close attention, as it is viewed from the perspective of student health promotion. Physical education and sport occupy an important place in the paradigm of health-preserving function. Given the socially conditioned orientation of the physical education and sport continuum, part of its tasks contribute to solving the issues of adaptation of the student population. The subject orientation of physical education and sport considers the mental processes and the physical state of the attending students' organisms in the format of the adaptation capabilities of the said people. Due to the peculiarities of the adaptation process, what remains an important condition is the initial period of learning, which has a significant impact on the process of self-determination of students in the learning community. A special role is assigned to the process of physical upbringing with enhanced opportunities for specific communication in learning and sportsmanship in this context. The personal factors that stimulate the adaptability of the trainees – the presence or absence of sports experience, the level of physical fitness – are tested in the course of the study. A comparative analysis of the performance of the attestation requirements in the subject «Physical Education & Sport» in the 1<sup>st</sup> semester of 3 categories of students – with high, medium & low levels of physical fitness – is conducted. The lack of goal-oriented practice in the use of physical education and sport for the above-mentioned purpose is revealed in the study of 1<sup>st</sup> year students' adaptation to the conditions of the educational environment. This is the proposed in this study to consider the problematic of 1<sup>st</sup>-year students' adaptation through the analysis of the interacting components of the above-mentioned activity – motor training, motivational aspects, mental reactions. What served as evaluation tools in the process of extracurricular activities, included the motivational side of the conducted experiment, including personal sports achievements.

**Keywords:** adaptive potential, means of physical education, physical activity, psychophysical adaptation, level of physical fitness.

**For citation:** Alaev M.V., Titovskiy A.V., Kondratiev P.A., Egorov A.B. Adaptation of first-year students to the conditions of the educational environment by means of physical culture and sports. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 108–113. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-108-113>

**Введение.** Процесс адаптации студентов к условиям образовательной среды актуализирован поиском адаптивных и восстановительных мер с учетом современных требований к высшей школе.

Изучение адаптационных процессов студенческой молодежи объединяет социальный, психологический, психофизиологический, социально-психологический, социально-профессиональный и педагогический аспекты [Иванова 2019; Маклаков 2001; Салманова 2017; Удалова 2017; Ситосанова 2022; Перфильева 2019; Шильцова 2020].

Современный вуз обеспечивает студенту право выбора определенных средств достижения поставленных образовательных целей. Вместе с тем успех адаптации обусловлен активной мотивацией как преподавателя, так и студента. Это позволяет установить контакт, корректировать широкое поле выбора, которое ограничено жизненным опытом молодых людей, знаниями и культурой их поведения [Гладышев

2022; Катрушов 2019; Колпакова 2021; Маховицкая 2021; Чернигов 2020].

В комплексе обеспечения благоприятных условий адаптационного периода отдельная часть предпринимаемых мер обусловлена организацией целенаправленной внеучебной деятельности [Федосова 2022].

В качестве важного аспекта в характеристике адаптационных реакций индивида ученые выделяют личностный адаптационный потенциал обучаемого, который рассмотрен исследователями с различных позиций: психо-соматическая устойчивость, толерантность к внешним раздражающим факторам; персональная значимость для окружающих; личностная самооценка; индивидуальные личностные характеристики (адекватность самооценки, активность и мотивация); ощущение социальной поддержки, уровень социализированности и конфликтности личности; опыт социального общения [Лахтин 2011; Маклаков 2001; Попова 2021; Уколова 2020].

Отмечено, что адаптация студентов к учебному процессу в вузе в целом влияет на профессиональную подготовку молодых специалистов. Временные, энергетические, психологические и др. «затраты» сопровождают процесс адаптации, что в целом определяет успеваемость студентов, процесс их профессионального становления [Катрушов 2019; Маклаков 2001].

Из всех объективных и субъективных факторов наибольшее психологическое воздействие на студента оказывают требования учебных предметов, обеспечивающих непосредственный контакт и взаимодействие студента с преподавателем. К предметным требованиям, как правило, относятся следующие элементы: посещаемость занятий, фонд оценочных средств, требования к рубежному контролю, промежуточной аттестации и др.

Применительно к дисциплинам физического воспитания психологическая реакция отчасти обусловлена совокупностью личностных характеристик: физическим развитием, физической подготовленностью, непосредственным самочувствием. Данные компоненты, в частности, характеризуют потенциал человека, обеспечивающий его адаптационные возможности.

Предшествующая подготовка, в том числе высокий уровень физической и спортивной подготовленности студенческой молодежи, – важный фактор, влияющий на протекание адаптационных процессов в организме студентов, оказывающий существенное воздействие на их самоопределение в учебном коллективе [Аксенова 2022; Исламов 2016; Карпов 2005; Катрушов 2019; Халикова 2020].

Несмотря на единое понимание положительного влияния физических упражнений на формирование здорового образа жизни человека, повышения умственной и физической работоспособности, профилактики различного рода заболеваний, остается противоречие между необходимостью использования средств физической культуры для повышения эффективности процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе и недостаточно разработанной технологией реализации этого процесса в педагогической теории и образовательной практике [Костин 2020].

**Цель исследования:** выявить взаимосвязь физической активности с использованием средств физической культуры и спорта в режиме учебной деятельности студента на его адаптационные возможности к условиям образовательной среды.

**Задачи исследования:** изучить сущностные аспекты процесса адаптации студентов к учебному процессу в вузе; определить направления совершенствования методических приемов, стимулирующих факторов с учетом их адаптационного воздействия на обучаемых.

**Материалы и методы исследования.** В работе использованы методы опроса, анализа актуальных научных исследований по адаптации обучающихся к условиям образовательной среды, преимущественно с использованием средств физической культуры.

Исследованы 95 студентов 1-го курса института Международных отношений и социально-политических наук. Проведен сравнительный анализ трех категорий студентов: с высоким, средним и низким уровнем физической подготовленности (соответственно 10, 57, 28 человек). Освобожденным на срок более месяца по состоянию здоровья студентам, а также студентам со специальной медицинской группой предоставлялась возможность набрать пороговый минимум баллов написанием рефератов.

Исследование проведено в два этапа. На первом этапе студенты получили информацию и комментарии о выполнении требований по дисциплинам «Физическая культура и спорт» и «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту». Информация представлена преподавателями на вводных и последующих практических занятиях, в индивидуальных беседах, электронной образовательной среде вуза и др. Результаты учебной и спортивно-массовой работы фиксировались в учебных журналах групп, протоколах и списках участников спортивных мероприятий.

На втором этапе проведен анализ пяти показателей аттестации студентов: посещаемость, выполнение методических заданий (проведение комплекса упражнений с группой обучаемых); участие в спортивных мероприятиях (включает в себя выступление названных категорий в соревнованиях внутри вуза и за его пределами, посещение спортивных секций университета и самостоятельно); выполнение нормативов и норм ГТО, что по итогам зачета позволило присвоить студентам рейтинг в балльной оценочной шкале.

Сравнительные результаты вышеперечисленных показателей определялись по среднему количеству значений, набранных студентами в каждой категории.

**Обсуждение результатов исследования.** В ходе исследования установлены следующие результаты. Высокую посещаемость занятий показали студенты среднего уровня физической подготовленности; далее по рейтингу следуют студенты с низким уровнем физической подготовленности; худшая посещаемость выявлена у студентов с высоким уровнем физической подготовленности. Наивысший показатель посещаемости – 9,0 студентов со средним уровнем подготовленности – отмечен в декабре. Самый низкий показатель посещаемости зафиксирован в ноябре у студентов с высоким уровнем физической подготовленности – 4,5. Опрос установил, что студенты с высоким уровнем физической подготовленности (как правило, это спортсмены), планировали набрать бал-

Таблица 1

**Общий рейтинг результатов выполнения зачетных требований  
по дисциплине «Физическая культура и спорт»**

Категории студентов	Степень активности студентов в учебно-спортивном процессе (мотивация к занятиям физической культурой)				Общий рейтинг
	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь	
Студенты с высоким уровнем ФП	31,3	90	56,7	140	318
Студенты со средним уровнем ФП	32,7	72,2	58,7	112,9	276,5
Студенты с низким уровнем ФП	19,3	41	33,2	71,5	165

лы участием в спортивных мероприятиях, посещением секций и др., в соответствии с установленными требованиями.

Критерий «Методические задания» показал закономерную активность обучаемых с высоким уровнем физической подготовленности (сентябрь – 6,3, октябрь – 6,7, ноябрь – 5,9). Студенты этой категории имеют опыт физкультурно-спортивной деятельности, поэтому проявляют наибольшую уверенность в проведении физических упражнений с другими студентами группы. В декабре инициативу по критерию перехватили студенты со средним уровнем физической подготовленности (средний показатель 7,1).

Результаты критерия «Активность участия в спортивно-массовых мероприятиях» и результаты выполнения норм ГТО ожидаемо подтвердили выраженную активность обучаемых с высоким уровнем физической подготовленности, лучший показатель в декабре – 8,5. Слабую активность, как и предполагалось, проявили студенты с низким уровнем физической подготовленности, худший показатель в сентябре – 1,3.

Критерий «Выполнение нормативов» определялся по среднему показателю набранных баллов во время контрольных упражнений. В соответствии с выявленными данными было проведено разделение студентов по вышеназванным категориям.

Критерий «Общий рейтинг» определялся по итогам выполнения всех зачетных требований (табл. 1). Градация по рейтингу распределилась следующим образом: студенты с высоким уровнем физической подготовленности, далее со средним и низким уровнями физической подготовленности.

На основании суммы показателей пяти критериев выявлена степень активности участия студентов в учебно-спортивном процессе, в том числе мотивация к занятиям физической культурой. Определяя мотивационный аспект, можно судить о степени включенности в учебный процесс, из которого следует, что наибольшую активность и заинтересованность в обучении проявляют студенты с высоким уровнем физической подготовленности.

Предложенная система начисления баллов позволила учесть используемые средства и методы физического воспитания как в рамках учебного процес-

са, так и вне учебной деятельности. Это расширило линейку возможностей студентов участвовать в физкультурной и спортивной жизни вуза. Помимо основного предметного критерия – «Посещение учебных занятий» – обучающимся было дано право выбрать приоритетные направления для получения необходимого количества баллов.

#### **Выводы**

1. Изучены сущностные аспекты адаптации студентов к новым требованиям предметов физкультурно-спортивного блока. Предложенное содержание аттестации мотивирует контингент в период начального обучения, снижает психологическую напряженность у обучаемых с различной физической подготовленностью.

2. Средства физкультурно-спортивной деятельности обеспечили выполнение учебных задач, создали комфортные условия адаптации к процессу обучения в целом.

3. Разнообразие предложенных вариантов подбора средств физической культуры и спорта повышает мотивацию и адаптацию студента как к учебному процессу вуза, так и к решению задач компетентностной подготовки.

#### **Список литературы**

*Аксенова А.Н.* Роль физического воспитания в социальной адаптации студентов первого курса // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 10 (212). С. 7–11.

*Гладышев Ю.В.* Тип темперамента и степень выраженности психологической защиты // Психология. Психофизиология. 2022. Т. 15, № 2. С. 115–123.

*Иванова Э.Н.* Роль занятий физическими упражнениями в развитии личности студента // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: материалы Междунар. науч.-практ. конф.; Чебоксары, 22–23 января 2019 года. Чебоксары: Чувашская государственная сельскохозяйственная академия, 2019. С. 200–203.

*Исламов В.А.* Закономерности адаптации военнослужащих к экстремальным условиям природной среды // Теория и практика физической культуры. 2016. № 2. С. 59–60.



Карпов В.Ю. Влияние физкультурно-спортивного опыта студентов на их адаптацию к обучению в вузе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 1. С. 43–46.

Катрушов А.В. Психологическое сопровождение адаптации студентов при межгосударственной образовательной миграции // Катрушов А.В., Катрушова Л.А., Саргош О.Д. Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. № 2 (13). С. 97–102.

Колпакова В.Д. Адаптация студентов первого курса к студенческой жизни // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2021. № 13. С. 101–103.

Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 16–24.

Маховицкая Т.П. Значение психофизиологических факторов в процессе адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Вестник Донецкого национального университета. Сер. Б: Гуманитарные науки. 2021. № 2. С. 153–158.

Перфильева О.А. Психологическое сопровождение центра развития личности студента в процессе адаптации студентов первого курса ЧГМА // Актуальные проблемы образовательного процесса в высшей медицинской школе: от теории к практике: сб. материалов I Межрегионал. науч.-практ. конф.; Чита, 1 января 2019 года. Чита: РИЦ Читинской государственной медицинской академии, 2019. С. 189–193.

Попова Е. Н. Критерии и показатели адаптации студентов первого курса к образовательному процессу в вузе // «Гаудеамус»: психолого-педагогический журнал. 2021. Т. 20, № 1 (47). С. 87–93.

Салманова Д.А. Психолого-педагогические аспекты адаптации студента в вузе // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. С. 76–79.

Ситосанова О.В. Социально-психологическая адаптация студентов первого курса // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета. 2022. № 19. С. 415–418.

Удалова Е.П. Занятия по физической культуре как средство социальной адаптации студентов-первокурсников // Молодой ученый. 2017. № 15 (149). С. 679–681.

Уколова Е.С. Влияние темперамента на уровень адаптации студентов первого курса // Научные дискуссии о главном: человек и общество: материалы межвузов. студ. науч. конф.; Новосибирск, 6 мая 2020 года. Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2020. С. 105–109.

Федосова И.В. Возможности внеучебной деятельности в вузе для адаптации студентов первого курса //

Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2022. № 8. С. 114–123.

Халикова Л.С. Адаптация к обучению студентов первого курса средствами физической культуры // Проблемы педагогики. 2020. № 1 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-k-obucheniyu-studentov-pervogo-kursa-sredstvami-fizicheskoy-kultury>.

Чернигов Д.А. Проблемы адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Молодая наука Сибири. 2020. № 3 (9). С. 544–549.

Шильцова Ю.В. Адаптация студентов к первому курсу в условиях вуза // E-Scio. 2020. № 5 (44). С. 526–535.

## References

Aksenova A.N. *Rol' fizicheskogo vospitaniya v social'noj adaptacii studentov pervogo kursa* [The role of physical education in the social adaptation of first-year students]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the P.F. Lesgaft University], 2022, vol. 10 (212), pp. 7-11. (In Russ.)

Chernikov D.A. *Problemy adaptacii studentov pervogo kursa k obucheniju v vuze* [Problems of adaptation of first-year students to study at a university]. *Molodaja nauka Sibiri* [Young science of Siberia], 2020, vol. 3 (9), pp. 544-549. (In Russ.)

Fedosova I.V. *Vozmozhnosti vneuchebnoj dejatel'nosti v vuze dlja adaptacii studentov pervogo kursa* [Possibilities of extracurricular activities at the university for the adaptation of first-year students]. *Pedagogicheskij jeksperiment: podhody i problemy* [Pedagogical experiment: approaches and problems], 2022, vol. 8, pp. 114-123. (In Russ.)

Gladyshev Yu.V. *Tip temperamenta i stepen' vyrazhennosti psihologicheskoy zashhity* [Type of temperament and degree of severity of psychological protection]. *Psihologija. Psihofiziologija* [Psychology. Psychophysiology], 2022, vol. 15 (2), pp. 115-123. (In Russ.)

Ivanova E.N. *Rol' zanjatij fizicheskimi uprazhnenijami v razvitii lichnosti studenta* [The role of physical exercises in the development of a student's personality]. *Aktual'nye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta v sovremennyh social'no-jekonomicheskix uslovijah: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.; Cheboksary, 22-23 janvarja 2019 goda* [Actual problems of physical culture and sports in modern socio-economic conditions: materials of the International Scientific and Practical Conference; Cheboksary, January 22-23, 2019]. Cheboksary, Chuvash State Agricultural Academy, 2019, pp. 200-203. (In Russ.)

Islamov V.A. *Zakonomernosti adaptacii voennosluzhashchih k jekstremal'nym uslovija prirodnoj sredy* [Regularities of adaptation of military personnel to extreme environmental conditions]. *Teorija i praktika fizicheskoy kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 2016, vol. 2, pp. 59-60. (In Russ.)

Karpov V.Y. *Vlijanie fizkul'turno-sportivnogo opyta studentov na ih adaptaciju k obucheniju v vuze* [Influence of physical training and sports experience of students on their adaptation to teaching in high school]. *Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [Physical training: education, education, training], 2005, vol. 1, pp. 43-46. (In Russ.)

Katrushov A.V. *Psihologicheskoe soprovozhdenie adaptacii studentov pri mezhgosudarstvennoj obrazovatel'noj migracii* [Psychological support of students' adaptation during interstate educational migration]. *Zdorov'e cheloveka, teorija i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta* [Human health, theory and methodology of physical culture and sports], 2019, vol. 2 (13), pp. 97-102. (In Russ.)

Khalikova L. S. *Adaptacija k obucheniju studentov pervogo kursa sredstvami fizicheskoy kul'tury* [Adaptation to teaching first-year students by means of physical culture]. *Problemy pedagogiki* [Problems of pedagogy], 2020, vol. 1 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-k-obucheniju-studentov-pervogo-kursa-sredstvami-fizicheskoy-kul'tury>. (In Russ.)

Kolpakova V.D. *Adaptacija studentov pervogo kursa k studencheskoj zhizni* [Adaptation of first-year students to student life]. *Sociologija v sovremennom mire: nauka, obrazovanie, tvorcestvo* [Sociology in the modern world: science, education, creativity], 2021, vol. 13, pp. 101-103. (In Russ.)

Maklakov A.G. *Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah* [Personal adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2001, vol. 22, № 1, pp. 16-24. (In Russ.)

Makhovitskaya T.P. *Znachenie psihofiziologicheskikh faktorov v processe adaptacii studentov pervogo kursa k obucheniju v vuze* [The importance of psychophysiological factors in the process of adaptation of first-year students to study at a university]. *Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta. Ser. B: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of Donetsk National University. Ser. B: Humanities], 2021, vol. 2, pp. 153-158. (In Russ.)

Perfileva O.A. *Psihologicheskoe soprovozhdenie centra razvitiya lichnosti studenta v processe adaptacii studentov pervogo kursa ChGMA* [Psychological support of the student's personality development center in the process of adaptation of first-year students of CHMA]. *Aktual'nye problemy obrazovatel'nogo processa v vysshej medicinskoj shkole: ot teorii k praktike: sb. materialov mezhhregional. nauch.-prakt. konf.; Chita, 1 janvarja 2019 goda* [Actual problems of the educational process at the higher medical school: from theory to practice: a collection of materials of the i interregional scientific and

practical conference; Chita, January 1, 2019]. Chita, Editorial and Publishing Center of the Chita State Medical Academy, 2019, pp. 189-193. (In Russ.)

Popova E.N. *Kriterii i pokazateli adaptacii studentov pervogo kursa k obrazovatel'nomu processu v vuze* [Criteria and indicators of adaptation of first-year students to the educational process at the university]. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus* [Psychological and pedagogical journal Gaudeamus], 2021, vol. 20, № 1 (47), pp. 87-93. (In Russ.)

Salmanova D.A. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty adaptacii studenta v vuze* [Psychological and pedagogical aspects of student's adaptation in higher education]. *Aspekty i tendencii pedagogicheskoy nauki: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, ijul' 2017 g.)* [Aspects and trends in pedagogical science: proceedings of the 2nd International scientific conference. (St. Petersburg, July 2017)]. St. Petersburg, Own publication, 2017, pp. 76-79. (In Russ.)

Sitosanova O.V. *Social'no-psihologicheskaja adaptacija studentov pervogo kursa* [Socio-psychological adaptation of first-year students]. *Sbornik nauchnykh trudov Angarskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta* [Collection of scientific papers of Angarsk State Technical University], 2022, vol. 19, pp. 415-418. (In Russ.)

Shiltsova Yu.V. *Adaptacija studentov k pervomu kursu v uslovijah vuza* [Adaptation of students to the first year in a university]. *E-Scio* [EScio], 2020, vol. 5 (44), pp. 526-535. (In Russ.)

Udalova E.P. *Zanjatija po fizicheskoy kul'ture kak sredstvo social'noj adaptacii studentov-pervokursnikov* [Physical culture classes as a means of social adaptation of first-year students]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2017, vol. 15 (149), pp. 679-681. (In Russ.)

Ukolova E.S. *Vlijanie temperamenta na uroven' adaptacii studentov pervogo kursa* [Influence of temperament on the level of adaptation of first-year students]. *Nauchnye diskussii o glavnom: chelovek i obshhestvo: materialy mezhhvuz. stud. nauch. konf.; Novosibirsk, 6 maja 2020 goda* [Scientific discussions about the main thing: man and society: materials of the Interuniversity student Scientific Conference; Novosibirsk, May 6, 2020]. Novosibirsk, Siberian State University of Railway Transport, 2020, pp. 105-109. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 28.12.2022; одобрена после рецензирования 15.01.2023; принята к публикации 15.01.2023.*

*The article was submitted 28.12.2022; approved after reviewing 15.01.2023; accepted for publication 15.01.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 114–121. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 114–121.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 355.1:159.9

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-114-121>

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЦЕНТРА

**Митюков Евгений Александрович**, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия, [evgen769mit@mail.ru](mailto:evgen769mit@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0126-3876>

**Аннотация.** Автор статьи обращается к анализу возможностей образовательной среды военного учебного центра в развитии Я-концепции будущих военных специалистов. Автор связывает становление Я-концепции личности студента с наличием в образовательной среде центра профессиональных эталонов – носителей мастерства, жизненной и профессиональной позиции, с процессом коллективообразования и формированием морально-психологического климата, задающего систему традиций, норм, ценностей среды, границы социально одобряемого поведения и отношений будущих военных специалистов. Автор отмечает важные психолого-педагогические аспекты формирования Я-концепции будущих военных специалистов, среди которых: содержательное и продуктивное социальное взаимодействие, совместная деятельность, создание ситуаций, закрепляющих опыт эмоционально-волевой саморегуляции, перцепции, эмпатии, обогащение навыков организаторской деятельности студентов, обогащение опыта самоанализа, рефлексия движения от Я-реального к Я-идеальному. Автор приводит результаты собственного эмпирического исследования, иллюстрируя влияние образовательной среды военного учебного центра на формирование Я-концепции студентов. В частности, автор показывает динамику психологической атмосферы в студенческом коллективе, влияние социально-психологического климата сообщества центра, развитие представлений студентов о собственной Я-концепции. Эмпирические материалы позволили выявить динамику в развитии пяти групп личностных качеств, входящих в структуру Я-концепции, среди которых автор выделяет социально-нравственные, волевые, коммуникативные, организационно-управленческие качества будущих военных специалистов, их профессиональную готовность.

**Ключевые слова:** педагогика и психология профессионального образования, военный учебный центр, образовательная среда, Я-концепция личности военного специалиста, личностное и профессиональное становление будущего специалиста.

**Для цитирования:** Митюков Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития Я-концепции студента в образовательной среде военного учебного центра // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 114–121. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-114-121>

Research Article

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIC SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF THE SELF-CONCEPT OF A STUDENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY TRAINING CENTRE

**Evgeny A. Mityukov**, Voronezh State Pedagogic University, Voronezh, Russia, [evgen769mit@mail.ru](mailto:evgen769mit@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0126-3876>

**Abstract.** The author of the article refers to the analysis of the possibilities of the educational environment of the military training centre in the development of the self-concept of future military specialists. The author connects the formation of the self-concept of the student's personality with the presence in the educational environment of the centre of professional standards – carriers of mastery, life and professional positions, – with the process of collective formation and the formation of a moral and psychological climate that sets the system of traditions, norms, values of the environment, the boundaries of socially approved behaviour and relations of future military specialists. The author notes the important psychological and pedagogic aspects of formation of the self-concept of future military specialists, including meaningful and productive social interaction, joint activities; creation of situations that consolidate the experience of emotional and volitional self-regulation, perception, empathy, enrichment of organisational skills of students, enrichment of the experience of introspection,

reflection of the movement from self-real to ideal self. The author presents the results of his own empirical research, illustrating the influence of the educational environment of a military training centre on the formation of students' self-concept. In particular, the author shows the dynamics of the psychological atmosphere in the student team, the influence of the socio-psychological climate of the community centre, the development of students' ideas about their own self-concept. Empirical materials made it possible to reveal the dynamics in the development of 5 groups of personal qualities included in the structure of the self-concept, among which the author singles out the socio-moral, strong-willed, communicative, organisational and managerial qualities of future military specialists, their professional readiness.

**Keywords:** pedagogy and psychology of vocational education, military training center, educational environment, military specialist personality self-concept, personal-professional development of future specialist.

**For citation:** Mityukov E.A. Psychological and pedagogic support for the development of the self-concept of a student in the educational environment of a military training centre. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 114–121. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-114-121>

Современная педагогика и психология профессионального образования связывает качество профессиональной подготовки будущих военных специалистов с созданием и организацией продуктивной образовательной деятельности военных учебных центров (ВУЦ) при высших учебных заведениях России. Сеть таких центров охватывает крупнейшие университеты страны, обеспечивая интеграцию наиболее подготовленных и способных студентов в процесс профессионального военного образования и получения широкого спектра военных учетных специальностей. Особенность такой интеграции состоит в системном использовании возможностей образовательной среды университета для актуализации ресурсов личностного роста каждого студента, вовлечения молодых людей в процесс саморазвития, самосовершенствования, продуктивной реализации способностей и индивидуальности будущего специалиста [Белозерцев: 5; Репринцев: 26]. Основой такого интенсивного личностного развития служит формирование и реализация Я-концепции студента, пробуждение мотивов личностного роста, саморазвития. От качества подготовки каждого студента зависит в конечном счете безопасность страны, ее благополучие, успешность социально-экономического развития, мирная и спокойная жизнь всего населения России.

Я-концепция личности будущего военного специалиста формируется через описание и оценку молодым человеком самого себя, актуализацию ресурсов личностного роста, структурирование психологических и физических характеристик личности в процессе самопознания, обретение мотивов саморазвития, веры в себя, в свои возможности, но самое главное – путем формирования желаемого образа собственного Я: идеального «портрета» себя самого, отсроченного во времени, включающего весь спектр личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих успешность личности в разнообразных социальных отношениях и профессиональной деятельности. Очевидна важная роль самооценки личности студента на этапе вхождения в образовательную среду уни-

верситета, активного поиска достойных образцов профессионализма, мастерства, гражданственности и патриотизма, ответственности и мужества – широкого набора личностных качеств, которыми должен обладать истинный защитник Отечества, настоящий военный специалист. В современной педагогике профессионального образования уделяется значительное внимание реализации личностного потенциала студентов, обеспечению условий для обретения будущими специалистами всего спектра личностных и профессиональных качеств [Педагогика: 25; Белозерцев: 5; Дьяченко: 14–16; Репринцев: 26–28]. Понятно, что в среде университета непременно должны присутствовать «образцы», достойные примеры – реальные люди, олицетворяющие собой высочайший уровень владения профессиональными и социально-нравственными качествами, а их путь в профессии может служить основанием для соотнесения каждым студентом себя со своими наставниками, прошедшими серьезный путь в профессии, получившими признание в обществе и своей профессиональной среде, достигшими уровня высочайшего мастерства – акме.

Образовательная среда военного учебного центра представляет собой целостную, упорядоченную систему взаимосвязанных элементов, в которой все субъекты среды объединены общей целью – профессиональной подготовкой современного военного специалиста, но при этом каждый из субъектов имеет в общей, единой логике жизнедеятельности среды свои специфические функции, содержание деятельности и способы влияния на студентов [Белозерцев: 5]. Как показывают исследования, референтность субъектов образовательной среды определяется личностной значимостью каждого из них для социального и профессионального становления будущего военного специалиста, способностью субъектов образовательной среды обеспечивать «возвышение потребностей» будущих военных специалистов, доводя их до обретения устойчивой Я-концепции, готовности стать истинным военным профессионалом [Агапов: 2; Дутчина: 12; Репринцев: 29]. Образовательная среда военного учебного центра служит важным

источником представлений будущего специалиста о всем многообразии личностных качеств и способностей, которые предъявляет военная профессия к личности специалиста, позволяя сравнивать актуальное и потенциальное, идеальное и реальное в каждом конкретном студенте, помочь молодому человеку наметить и начать реализацию своей собственной программы самообразования, самовоспитания, саморазвития.

Познание себя – важный момент объективной самооценки, без которой невозможно выстроить Я-концепцию, наметить «программу» саморазвития [Баррон: 3; Белинская: 4; Булатников: 8–10; Кайгородов: 18]. Познавая себя, молодой человек использует те же пути, что и при исследовании окружающего мира, продуктивность при этом будет сочетаться с открытостью, объективностью и доступностью ближайшей окружающей действительности, где духовное, интеллектуальное обогащение, физическое развитие и «пропитывание» (А.С. Макаренко) полезными и профессионально необходимыми личностными взаимодействиями в совокупности с полученными знаниями аккумулируют становление личной гражданской позиции будущего защитника Отечества. Становление Я-концепции – непрерывный процесс, в ходе которого изменяются, претерпевают определенную динамику все структурные и процессуальные компоненты личности студента, а через интенсивное социальное взаимодействие происходит повышение устойчивости отношения к себе, растет объективность самооценки, формируется мощная мотивация саморазвития личности, ее активное продвижение к Я-идеальному [Зуева: 17; Кон: 19; Кун: 22; Столин: 30; Шибутани: 32]. Действительно, вне содержательного и продуктивного социального взаимодействия студентов военного учебного центра невозможно осознать свое собственное Я, выстроить образ своего желаемого будущего, логику движения к эталону профессионализма [Булатников: 7–10; Дьяченко: 13].

Интеграция личности в образовательную среду, адаптация к ценностям и нормам среды предполагает вхождение студента в первичный коллектив, который является, по сути, воинским сообществом со всеми присущими ему параметрами, среди которых, пожалуй, наиболее важны сплоченность, организованность, ценностно-ориентационное единство. Эти необходимые психологические параметры воинского коллектива особенно важны в условиях, приближенных к боевым, к реалиям профессиональной деятельности [Дьяченко: 15]. Военные лагерные сборы позволяют закрепить в студентах чувство «мы», сформировать устойчивую систему отношений ответственной зависимости и взаимной ответственности (А.С. Макаренко), приблизить жизнедеятельность

сообщества к максимальным показателям развития коллектива. Здесь особенно уместно воспользоваться идеями самооценки коллектива, предложенными А.Н. Лутошкиным в широко известной книге «Как вести за собой» [Лутошкин: 23, 24]. За время пребывания в военном учебном центре студенческий коллектив неизбежно проходит все стадии коллективообразования – от «песчаной россыпи», «мягкой глины», «мерцающего маяка» до «алого паруса» и «горящего факела». Постигание каждым будущим военным специалистом базовых представлений о социальной психологии, о роли воинского коллектива в решении оперативно-тактических задач, о правилах организаторской работы в условиях, приближенных к боевым, способствует формированию грамотного, компетентного руководителя, лидера сообщества, владеющего всем арсеналом психологического влияния на подчиненных, способного к эффективной организации коллективной деятельности.

Для военных специалистов особенно важны навыки социальной коммуникации в условиях боевых действий, способность «читать мысли» товарищей, понимать коллегу с полувзгляда, лаконичного жеста, сотрудничать и обеспечивать взаимопомощь. Эти навыки не приходят в опыт молодого человека «внезапно», сразу, вдруг – они нуждаются в целенаправленном развитии через упражнения, тренаж, переводя первичные умения в устойчивые навыки, в привычки профессионального поведения [Аболин: 1]. В этом контексте в образовательной среде военного учебного центра активно используются наработки, приемы и способы преодоления трудных ситуаций, накопленные в подходах и опыте костромской школы социальной психологии [Крюкова: 20, 21]. Опыт совладающего поведения вполне уместен и в практике подготовки будущих военных специалистов. Конечно, прямой перенос мирных, бытовых сюжетов, связанных с преодолением трудностей, ситуаций высокого морального напряжения, едва ли возможен в сугубо воинскую, армейскую действительность, но многие идеи и подходы вполне уместно использовать и в процессе адаптации личности к реалиям воинского сообщества, к условиям поведения человека в реальных боевых обстоятельствах. Как подчеркивает Т.Л. Крюкова, в «отличие от психологической защиты копинг-поведение – это осознанная стратегия действий, направленная на устранение угрозы, помехи, лучше адаптирующая человека к требованиям ситуации и помогающая преобразовать ее в соответствии со своими намерениями либо выдержать, вытерпеть те обстоятельства, изменить которые человек не может» [Крюкова: 20]. Совладающее поведение – способность личности к самопреодолению, саморазвитию, мобилизации собственных морально-психологических ресурсов.

Известно, что понимание Я-концепции строится, как правило, на определении Р. Бернса, в соответствии с которым этот феномен трактуется как относительно устойчивая, более ими менее осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений человека о самом себе, на основе которой выстраивается вся система отношений личности с другими людьми и с самим собой [Бернс: 6]. Отсюда же берет свое начало и представление о Я-концепции будущего военного специалиста, которую следует понимать как устойчивое и осознанное представление личности о самом себе, отсроченное во времени и связанное с мерой успешности в профессиональной деятельности [Kuhn: 33; Turner: 34].

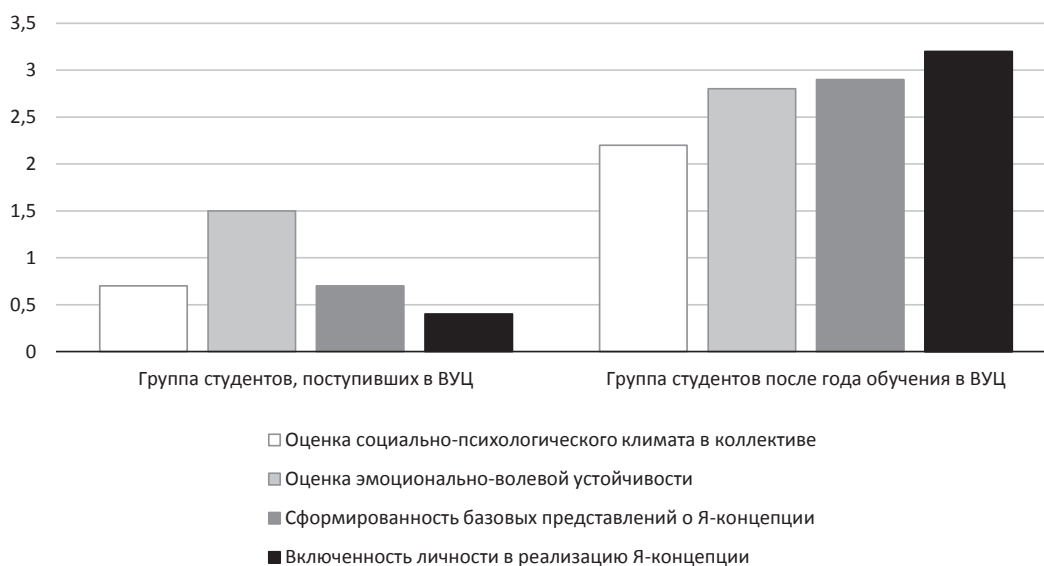
С этой целью в 2021–2022 гг. были проведены диагностические срезы среди студентов, поступивших в военный учебный центр (три группы студентов  $n = 75$ , возраст 19–20 лет), а также среди этих же трех групп студентов после первого года обучения в центре. Проведенные срезы позволили зафиксировать важные отличия в состоянии первичных коллективов и в сформированности Я-концепции будущих военных специалистов. Цель исследования состояла в анализе влияния образовательной среды военного учебного центра на формирование Я-концепции личности. В этих целях использовались:

- методика оценки психологической атмосферы в коллективе (Ф. Фидлер);
- экспресс-методика изучения социально-психологического климата в коллективе (А.Н. Лутошкин);
- модернизированная методика изучения профессиональной Я-концепции личности О.Ю. Даниловой.

Как показали результаты анализа эмпирических материалов (рис. 1), за один год пребывания сту-

дентов в образовательной среде военного учебного центра существенно изменился социально-психологический климат в коллективах групп, выросла сплоченность, организованность первичных коллективов (с 0,7 до 2,2 балла). Стали почти в два раза выше показатели эмоционально-волевой устойчивости студентов (с 1,5 до 2,8 балла). Но самые существенные изменения произошли в базовых представлениях студентов о собственной Я-концепции (с 0,7 до 2,9 балла), а также мере включенности будущих военных специалистов в процесс реализации собственной Я-концепции (с 0,4 до 3,2 балла). Эмпирические материалы показали значительный рост влияния субъектов образовательной среды на формирование в сознании студентов представлений о своем актуальном и потенциальном развитии, о тех возможностях и горизонте планирования собственной профессиональной жизни, ее сопряженности с перспективой службы в Российской армии.

Отдельно обозначим очень важный аспект исследования, связанный не только с оценкой Я-реального и Я-идеального, но и с оценкой Я-зеркального и Я-нормативного. Я-зеркальное отражает представления о конкретном человеке его ближайшего окружения – студенческой группы, степень совпадения такой оценки с оценкой, которую студент дает себе сам [Шаповал: 31]. По сути, этот параметр отражает степень адекватности самооценки личностью. А вот еще один параметр – Я-нормативное (Я-должное) – отражает представление студента о том, как он хотел бы, чтобы его воспринимали и оценивали окружающие его люди, его коллеги по студенческой группе. Этот параметр позволяет уточнить степень совпадения (или несовпадения) ожиданий личности



**Рис. 1.** Динамика развития социально-психологического климата в коллективе, эмоционально-волевой устойчивости и Я-концепции студентов ВУЦ ( $n = 75$ , 2021–2022 г.)

в оценке себя референтной группой, подкрепление таких ожиданий реальными оценками по параметру Я-зеркальное [Данилова: 11].

Объемные эмпирические материалы позволили выявить оценки развития пяти групп личностных качеств, входящих в структуру Я-концепции:

1. *Социально-нравственные качества военного специалиста* (честность, обязательность, добросовестность, готовность отстаивать свои убеждения, бескорыстность, порядочность, сознательность, интеллигентность, человечность, принципиальность, надежность, умение держать слово, доброта, скромность, ответственность, чувство долга, коллективизм);

2. *Волевые качества военного специалиста* (уверенность в себе, хладнокровие, упорство, инициативность, независимость, самообладание, выдержка, настойчивость, склонность к риску, целенаправленность, умение ставить выполнимые цели, сдержанность, уравновешенность, решительность, смелость, самостоятельность, храбрость, отвага, мужество);

3. *Коммуникативные качества военного специалиста* (личное обаяние, вежливость, уважение к подчиненным, готовность к взаимопомощи, сотрудничеству, авторитет, тактичность, внимание к подчиненным, умение быть интересным собеседником, общительность, доступность для контактов, доверие к подчиненным, отзывчивость, перцепция, понимание другого человека, эмпатия, способность чувствовать состояние, способность убеждать, обосновывать мнение, конструктивность в общении и решении проблем, способность слышать собеседника, его мнение);

4. *Организационно-управленческие качества военного специалиста* (требовательность к себе и другим, умение объективно оценить себя и подчиненных, умение положительно мотивировать подчиненных, индивидуальный подход к каждому подчиненному, склонность брать на себя ответственность, оперативность передачи информации, умение планировать общую деятельность, поощрение инициативы подчиненных, умение принимать взвешенные решения, умение координировать работу коллектива, умение контролировать работу коллектива, способности к организаторской деятельности, умение анализировать общую работу, ее итоги, умение сплачивать коллектив, объе-

днить людей, умение создавать настрой людей на общее дело, умение анализировать отношения в коллективе, умение вести за собой, увлекать людей);

5. *Профессиональная подготовка военного специалиста* (практический опыт профессиональной деятельности, стремление к самосовершенствованию, склонность к нововведениям в профессиональной деятельности, знание специфики профессиональной деятельности, способности к профессиональной деятельности, знание перспектив развития военной сферы, умение быстро ориентироваться в обстановке, умение руководить воинским подразделением, владение вооружением и военной техникой, знание тенденций в развитии вооружения, знание военной техники вероятного противника, знание военной стратегии и тактики, физическое здоровье, здоровый образ жизни, выносливость, соответствие здоровья максимальным требованиям, умение планировать военные операции, знание геополитики и истории военного искусства).

Выделение пяти отдельных групп личностных качеств позволяет обозначить суммарные показатели по каждому блоку, фиксируя в студентах динамику Я-реального и Я-идеального, Я-зеркального и Я-нормативного (табл. 1).

Реализация программы психолого-педагогического сопровождения развития Я-концепции будущего военного специалиста в образовательной среде военного учебного центра приносит ощутимые результаты, показывая заметное приближение оценок Я-реального и Я-идеального, рост объективности в оценках Я-зеркального и Я-нормативного. Все это свидетельствует о существенных переменах не только в рефлексии студентами своих собственных возможностей, достижений, но и способности соотносить достигнутое с требованиями профессии, с жесткими и суровыми реалиями профессиональной деятельности.

Положительная динамика в развитии Я-концепции студентов отражает наличие в образовательной среде военного учебного центра референтных субъектов и комплекса условий, влияние которых способствуют личностному и профессиональному становлению будущих военных специалистов, наличию в них

Таблица 1

Динамика развития Я-концепции будущих военных специалистов (n = 75, 2021–2022 г.)

Группы личностно- профессиональных качеств будущих военных специалистов	Я-реальное		Я-идеальное		Я-зеркальное		Я-нормативное	
	2021	2022	2021	2022	2021	2022	2021	2022
1. Социально-нравственные качества	5,3	4,9	8,9	8,8	7,2	6,2	7,6	7,8
2. Волевые качества	3,2	3,1	5,6	4,9	4,4	4,2	6,8	8,6
3. Коммуникативные качества	6,4	5,9	8,6	7,6	5,6	5,4	7,2	7,6
4. Организационно-управленческие качества	2,6	3,2	5,8	4,2	4,2	4,2	6,4	7,6
5. Профессиональная подготовка	2,2	2,8	6,8	6,2	3,2	3,6	5,4	7,2

устойчивых мотивов саморазвития, самосовершенствования, овладения всем спектром необходимых для будущей профессиональной деятельности знаний, умений, навыков, практического опыта, сформированности когнитивной, эмоционально-волевой, деятельно-практической сфер личности.

Конечно, для полноты картины важно отследить динамику влияний отдельных субъектов образовательной среды, степень их референтности для включенных в жизнедеятельность военного учебного центра будущих защитников Родины. Но это отдельная самостоятельная задача, нуждающаяся в специальном анализе. Положительная динамика развития Я-концепции студентов говорит и о том, что образовательная среда военного учебного центра обеспечивает широкий спектр влияний на будущих специалистов, формирует их готовность к жизни и труду в одной из очень важных, значимых сфер общественной жизни – в сфере защиты Родины.

### Список литературы

- Аболин Л.М.* Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 1989. 43 с.
- Агапов В.С.* Становление Я-концепции в управленческой деятельности руководителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1999. 21 с.
- Баррон Ф.* Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 153–159.
- Белинская Е.П.* Временные аспекты Я-концепции и идентичность // Мир психологии. 1999. № 3. С. 40–46.
- Белозерцев Е.П., Мязитов Э.Р.* Средовой подход к педагогическому образованию офицеров Российской Армии в контексте вызовов современной эпохи (постановка проблемы) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2017. № 2 (275). С. 40–46.
- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 422 с.
- Булатников И.Е.* Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета. 2012. № 1. С. 146–152.
- Булатников И.Е.* Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2 (26). С. 99–112.
- Булатников И.Е.* Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 79–90.
- Булатников И.Е.* Философско-педагогическое наследие Б.З. Вульфова и реалии современного российского образования: векторы деструкции социальности молодежи // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2022. № 1 (52). С. 185–200.
- Данилова О.Ю.* Профессиональная Я-концепция личности руководителя (методика изучения) // Теория и практика общественного развития. 2013. № 3. С. 75–79.
- Дутчина О.Б.* Проблема развития Я-концепции личности студента: монография. Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2017. 100 с.
- Дьяченко М.И.* Взаимоотношения в многонациональном воинском коллективе. Москва, 1989. 281 с.
- Дьяченко М.И.* Военная психология и педагогика. Минск, 1999. 357 с.
- Дьяченко М.И.* Морально-психологическая устойчивость многонационального воинского коллектива // Военная мысль. 1988. № 4. С. 64–72.
- Дьяченко М.И.* Психология высшей военной школы. Москва, 1983. 383 с.
- Зуева Е.Ю.* Исследования Я-концепции успешности личности в психологии // Вестник УРАО. 2018. № 5. С. 40–45.
- Кайгородов Б.В.* Структурно-динамические характеристики самопонимания в характеристике и развитии Я-концепции в юношеском возрасте // Мир психологии. 2002. № 2. С. 117–126.
- Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.
- Крюкова Т.Л.* Динамические аспекты совладания, ориентированного на близкие межличностные отношения (партнерство, супружество) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20, № 2. С. 54–62.
- Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения. Кострома, 2004. 343 с.
- Кун М., Макпартлэнд Т.* Эмпирические исследования установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Москва, 1984. С. 180–187.
- Лутошкин А.Н.* Как вести за собой. Москва: Просвещение, 1981. 208 с.
- Лутошкин А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. Москва: Педагогика, 1988. 125 с.
- Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластёнина. Москва: Академия, 2008. 366 с.
- Репринцев А.В.* Героизация национальной истории как основа социально-нравственного воспитания подростков и молодежи // Берегиня. 777. Сова: 2022. № 4 (55). С. 167–183.



Репринцев А.В. Героизация национальной истории как основа формирования патриотизма и гражданской ответственности молодежи в системе социального воспитания // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: междисциплинарный дискурс / под ред. И.Ю. Тархановой. Ярославль, 2021. С. 240–246.

Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. № 1. С. 88–96.

Репринцев А.В. Социальное воспитание как процесс формирования активной жизненной позиции современных подростков и молодежи. Перечитывая философско-педагогическое наследие Б.З. Вульфо-ва // Берегиня. 777. Сова. 2022. № 1 (52). С. 167–184.

Столин В.В. Самосознание личности. Москва: Изд-во МГУ, 1983. 284 с.

Шаповал И.А., Фоминых Е.С. Возможности психодиагностики Я-концепции и самоотношения в демонстрации характеристик и функциональности границ Я // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7, № 4. С. 44–60.

Шибутани Т. Я-концепция как персонификация. Социальная психология: пер. с англ. В.Б. Ольшанского. Ростов н/Д: Феникс, 1988. 344 с.

Kuhn M. Self-conception. Dictionary of the social synesis. Glencoe, 1965, pp. 628–631.

Turner J. Self and collective: cognition and social context. Personality and Social Psychology Bulletin, 1994, vol. 20 (5), pp. 454–463.

### References

Abolin L.M. *Emotsional'naiia ustoichivost' v nariazhennoi deiatel'nosti, ee psikhologicheskie mekhanizmy i puti povysheniia*: avtoref. dis. ... d-ra. psikhol. nauk [Emotional stability in strenuous activity, its psychological mechanisms and ways to improve: DSc thesis, summary]. Moscow, 1989, 43 p. (In Russ.)

Agapov V.S. *Stanovlenie Ia-kontseptsii v upravlencheskoi deiatel'nosti rukovoditelei*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [Formation of the self-concept in the managerial activity of managers: abstract dis. ... Phd in Psychology]. Moscow, 1999, 21 p. (In Russ.)

Barron F. *Lichnost' kak funktsiia proektirovaniia chelovekom samogo sebja* [Personality as a function of designing a person himself]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1990, vol. 2, pp. 153–159. (In Russ.)

Belinskaia E.P. *Vremennye aspekty Ia-kontseptsii i identichnost'* [Temporal Aspects of Self-Concept and Identity]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 1999, vol. 3, pp. 40–46. (In Russ.)

Belozertsev E.P., Miazitov E.R. *Sredovoi podkhod k pedagogicheskomu obrazovaniiu ofitserov Rossiiskoi Armii v kontekste vyzovov sovremennoi epokhi (postanovka problema)* [Environmental approach to the pedagogical educa-

tion of officers of the Russian Army in the context of the challenges of the modern era (statement of the problem)]. *Izvestiia Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of the Voronezh State Pedagogical University], 2017, vol. 2 (275), pp. 40–46. (In Russ.)

Berns R. *Razvitie Ia-kontseptsii i vospitanie* [Self-concept development and education]. Moscow, Progress Publ., 1986, 422 p. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Destruktsiia moral'nogo soznaniia sovremennogo rossiiskogo obshchestva kak problema teorii i praktiki sotsial'nogo vospitaniia molodezhi* [Destruction of the moral consciousness of modern Russian society as a problem of theory and practice of social education of youth]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kostroma State University], 2012, vol. 1, pp. 146–152. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Kontseptsii sotsial'no-nravstvennogo vospitaniia lichnosti v pedagogicheskom nasledii A.S. Makarenko: dialektika sotsial'nogo i individual'nogo* [The concept of social and moral education of the individual in the pedagogical heritage of A.S. Makarenko: Dialectics of Social and Individual]. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk* [Psychological and Pedagogical Search], 2013, vol. 2 (26), pp. 99–112. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Sotsial'no-nravstvennoe vospitanie studenchestva v kontekste formirovaniia predstavlenii molodezhi o sotsial'noi svobode i otvetstvennosti lichnosti* [Socio-moral education of students in the context of the formation of youth ideas about social freedom and responsibility of the individual]. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk* [Psychological and pedagogical search], 2011, vol. 1 (17), pp. 79–90. (In Russ.)

Bulatnikov I.E. *Filosofsko-pedagogicheskoe nasledie B.Z. Vul'fova i realii sovremennogo rossiiskogo obrazovaniia: vektory destruktivnoi sotsial'nosti molodezhi* [The philosophical and pedagogical heritage of Boris Z. Vulfov and the realities of modern Russian education: vectors of destruction of the sociality of youth]. *Bereginya. 777. Sova: Obshchestvo. Politika. Ekonomika* [Bereginya. 777. Owl: Society Policy. Economy], 2022, vol. 1 (52), pp. 185–200. (In Russ.)

Danilova O.Iu. *Professional'naiia Ia-kontseptsii lichnosti rukovoditelia (metodika izucheniia)* [Professional self-concept of the leader's personality (study method)]. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia* [Theory and practice of social development], 2013, № 3, pp. 75–79. (In Russ.)

Dutchina O.B. *Problema razvitiia Ia-kontseptsii lichnosti studenta: monografiia* [The problem of the development of the self-concept of the student's personality: monograph]. Khabarovsk, Pacific State University Publ., 2017, 100 p. (In Russ.)

D'iachenko M.I. *Vzaimootnosheniia v mnogonatsional'nom voinskoi kollektive* [Relationships in a multinational military collective]. Moscow, 1989, 281 p. (In Russ.)

D'iachenko M.I. *Voennaia psikhologiya i pedagogika* [Military psychology and pedagogy]. Minsk, 1999, 357 p. (In Russ.)

D'iachenko M.I. *Moral'no-psikhologicheskaya ustoychivost' mnogonatsional'nogo voinskogo kollektiva* [Moral and psychological stability of a multinational military team]. *Voennaia mysl'* [Military Thought], 1988, vol. 4, pp. 64–72. (In Russ.)

D'iachenko M.I. *Psikhologiya vysshei voennoi shkoly* [Psychology of higher military school]. Moscow, 1983, 383 c. (In Russ.)

Kaigorodov B.V. *Strukturno-dinamicheskie kharakteristiki samoponimaniya v kharakteristike i razvitiya Ia-kontseptsii v iunosheskom vozraste* [Structural and dynamic characteristics of self-understanding in the characteristics and development of self-concept in adolescence]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2002, vol. 2, pp. 117–126. (In Russ.)

Kon I.S. *V poiskakh sebja: Lichnost' i ee samosoznanie* [In search of oneself: Personality and its self-consciousness]. Moscow, Politizdat Publ., 1984, 335 p. (In Russ.)

Kriukova T.L. *Dinamicheskie aspekty sovladaniya, orientirovannogo na blizkie mezhluchnostnye otnosheniya (partnerstvo, supruzhestvo)* [Dynamic aspects of coping focused on close interpersonal relationships (partnership, marriage)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Juvenologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Ser.: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics], 2014, vol. 20, № 2, pp. 54–62. (In Russ.)

Kriukova T.L. *Psikhologiya sovladaiushchego povedeniya* [Psychology of coping behavior]. Kostroma, 2004, 343 c. (In Russ.)

Kun M., Makpartlend T. *Empiricheskie issledovaniya ustanovok lichnosti na sebja* [Empirical studies of personality attitudes towards oneself]. *Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya* [Modern foreign social psychology], Moscow, 1984, pp. 180–187. (In Russ.)

Lutoshkin A.N. *Kak vesti za soboi* [How to lead]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1981, 208 p. (In Russ.)

Lutoshkin A.N. *Emotsional'nye potentsialy kollektiva* [Emotional potentials of the team]. Moscow, Pedagogika Publ., 1988, 125 p. (In Russ.)

*Pedagogika professional'nogo obrazovaniya* [Pedagogy of vocational education], ed. by V.A. Slavenin. Moscow, Academy Publ., 2004, 366 p. Ser.: Vysshee professional'noe obrazovanie (4-e izd., stereotip.). (In Russ.)

Reprintsev A.V. *Geroizatsiya natsional'noi istorii kak osnova sotsial'no-nravstvennogo vospitaniya podrostkov i molodezhi* [The glorification of national history as a basis for the social and moral education of adolescents and youth]. *Bereginya. 777. Sova* [Bereginya. 777. Owl], 2022, vol. 4 (55), pp. 167–183. (In Russ.)

Reprintsev A.V. *Geroizatsiya natsional'noi istorii kak osnova formirovaniya patriotizma i grazhdanstvennosti molodezhi v sisteme sotsial'nogo vospitaniya* [The glorification of national history as the basis for the formation of patriotism and citizenship of youth in the system of social education]. *Sotsial'noe i professional'noe stanovlenie lichnosti v epokhu bol'shikh vyzovov: mezhdistsiplinarnyi diskurs* [Social and professional development of personality in an era of great challenges: Interdisciplinary discourse], ed. by I.Yu. Tarkhanova. Iaroslavl, 2021, pp. 240–246. (In Russ.)

Reprintsev A.V. *Kul'turno-obrazovatel'naya sreda v stanovlenii lichnosti russkogo cheloveka* [Cultural and educational environment in the formation of the personality of a Russian person]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2015, vol. 1, pp. 88–96. (In Russ.)

Reprintsev A.V. *Sotsial'noe vospitanie kak protsess formirovaniya aktivnoi zhiznennoi pozitsii sovremennykh podrostkov i molodezhi. Perechityvaia filosofsko-pedagogicheskoe nasledie B.Z. Vul'fova* [Social education as a process of forming an active life position of modern adolescents and youth. Rereading the philosophical and pedagogical legacy of Boris Z. Vulfov]. *Bereginya. 777. Sova* [Bereginya. 777. Owl], 2022, vol. 1 (52), pp. 167–184. (In Russ.)

Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti* [Self-consciousness of the individual]. Moscow, Moscow State University Publ., 1983, 284 p. (In Russ.)

Shapoval I.A., Fominykh E.S. *Vozmozhnosti psikhodiagnostiki Ia-kontseptsii i samootnosheniya v demonstratsii kharakteristik i funktsional'nosti granits Ia* [Possibilities of psychodiagnostics of the Self-concept and self-relationship in demonstrating the characteristics and functionality of the boundaries of the Self]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical and Special Psychology], 2018, vol. 7, № 4, pp. 44–60. (In Russ.)

Shibutani T. *Ia-kontseptsiya kak personifikatsiya. Sotsial'naya psikhologiya* [The self-concept as a personification. Social psychology], transl. from English by V.B. Olshansky. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 1988, 344 p. (In Russ.)

Zueva E.Iu. *Issledovaniya "Ia-kontseptsii" uspeshnosti lichnosti v psikhologii* [Research of the self-concept of personality success in psychology]. *Vestnik Universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniya* [Bulletin of the University of the Russian Academy of Education], 2018, vol. 5, pp. 40–45. (In Russ.)

Kuhn M. Self-conception. Dictionary of the social synesis. Glencoe, 1965, pp. 628–631.

Turner J. Self and collective: cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1994, vol. 20 (5), pp. 454–463.

Статья поступила в редакцию 12.01.2023; одобрена после рецензирования 03.02.2023; принята к публикации 03.02.2023.

The article was submitted 12.01.2023; approved after reviewing 03.02.2023; accepted for publication 03.02.2023.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 122–131. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 1, pp. 122–131.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 62:18

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-122-131>

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

**Меньшикова Анастасия Николаевна**, Курский государственный университет, Курск, Россия, [indria@mail.ru](mailto:indria@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0138-390X>

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема диагностики и развития профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе индивидуально-дифференцированного подхода. Автор анализирует специфику профессионально-творческих компетенций современного дизайнера, предпосылки и условия их формирования в процессе профессионального образования. Профессионально-творческие компетенции рассматриваются как кластер компетенций, которые отражают готовность будущего дизайнера выполнять продуктивную профессиональную деятельность, как способность к личностному и профессиональному саморазвитию за счет повышения творческого потенциала и расширения сфер его профессионального применения. Автор раскрывает принципы развития когнитивных и деятельностных компетенций дизайнера, которые отражают способность личности самостоятельно, творчески осмысливать профессиональные задачи, обрабатывать информацию, применять свои знания, умения и навыки для поиска эффективных путей решения проектной задачи. Автор считает, что для развития таких компетенций необходимо применять специальные приемы, средства и методы в процессе профессионального образования. Автор уточняет сущность и содержание когнитивных и деятельностных компетенций будущего дизайнера, предлагает способы и условия эффективного применения предлагаемых подходов в системе профессионального дизайн-образования. Предлагаемый автором подход имеет теоретическую и практическую значимость, поскольку содержит описание комплекса психолого-педагогических условий, позволяющих вести диагностику и целенаправленное развитие профессионально-творческих, когнитивных и деятельностных компетенций будущих дизайнеров.

**Ключевые слова:** педагогика и психология профессионального образования, дизайн-образование, компетентностный подход в образовании, дизайн-мышление, профессиональная компетентность.

**Для цитирования:** Меньшикова А.Н. Развитие профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе индивидуально-дифференцированного подхода в профессиональном дизайн-образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 122–131. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-122-131>

Research article

## DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE DESIGNERS BASED ON AN INDIVIDUALLY DIFFERENTIATED APPROACH IN PROFESSIONAL DESIGN EDUCATION

**Menshikova Anastasia Nikolaevna**, Kursk State University, Kursk, Russia, [indria@mail.ru](mailto:indria@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0138-390X>

**Abstract.** The article deals with the problem of diagnostics and development of professional competences of future designers based on an individually differentiated approach. The author examines the specifics of the professional and creative competences of a modern designer, the prerequisites and conditions for their formation in the process of professional education. Professional creative competences are considered as a cluster of competencies that reflect the willingness of a future designer to perform productive professional activities, as an ability for personal and professional self-development by increasing creative potential and expanding the scope of its professional application. The author reveals the principles of development of cognitive and activity competences of a designer, which reflect the ability of an individual to independently creatively comprehend professional tasks, process information, apply its knowledge, skills and abilities to find effective ways to solve a design problem. The author believes that for the development of such competences it is necessary to apply special techniques, means and methods in the process of vocational education. The author clarifies the essence and content of the cognitive and activity

competences of the future designer, suggests ways and conditions for the effective application of the proposed approaches in the system of professional design education. The approach proposed by the author has theoretical and practical significance, since it contains a description of a set of psychological and pedagogic conditions that allow diagnosing and purposefully developing the professional, creative, cognitive and activity competences of future designers.

**Key words:** pedagogy and psychology of vocational education, design education, competence approach in education, design thinking, professional competence.

**For citation:** Menshikova A.N. Development of professional competences of future designers based on an individually differentiated approach in professional design education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 122–131. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-122-131>

Модернизация социально-экономической жизни настоятельно требует повышения качества деятельности всей системы образования. Известно, что современная экономика, система продвижения товаров и услуг активно обращаются к возможностям дизайна, поскольку дизайн уже стал важнейшим фактором, определяющим не только качество продуктов, вещей, эстетизацию пространства бытия людей, но и фактором формирования спроса на них, средством моделирования тенденций в образе жизни людей, внешнем облике и качестве жизни [Бредихин: 1, 2; Репринцев: 18, 19]. Все эти процессы определяются уровнем профессиональной подготовки дизайнеров, проектирующих среду человеческого бытия, облик вещей и предметов, окружающих нас, направления развития моды, дизайна одежды, эстетические и эргономические параметры повседневной реальности [Галкина: 6–8].

Специфика современного дизайн-образования, подготовки высококомпетентных специалистов-дизайнеров ориентирует на поиск новых, эффективных подходов, способов и средств, позволяющих осуществлять подготовку глубоких и опытных художников-проектировщиков, владеющих всем спектром профессиональных компетенций и опыта [Бредихин: 3, 4; Репринцев: 20]. Одним из таких подходов в современном дизайн-образовании может служить индивидуально-дифференцированный подход, истоки которого лежат в идеях гуманистической педагогики и психологии, акцентируя внимание на личности студента, его индивидуальности, способностях и интересах, общей и профессиональной культуре.

Идея внутренней детерминации формирования индивидуальности личности дизайнера (способности, воображение, пространственное мышление, ценности, эмоции, темперамент, характер и т. п.) как источника продуктивности профессиональной дизайн-деятельности является основой реализации индивидуально-дифференцированного подхода в дизайн-образовании. Однако на внутренний мир человека большое влияние оказывают и внешние факторы, среди которых не только окружающая среда, но не в меньшей степени – социальное окружение, профессиональное сообщество, друзья, близкие, атмосфера образовательного учреждения, в котором

будущий дизайнер получает профессиональное дизайн-образование.

Диалектика внешних и внутренних факторов в формировании профессиональной компетентности дизайнера очевидна – именно этой диалектической сопряженностью интериоризации и экстериоризации обусловлена необходимость формирования таких условий профессионального образования, которые будут способствовать развитию индивидуальности личности, формированию профессиональных компетенций дизайнера.

Растущие требования к профессиональным дизайнерам и результатам их профессиональной деятельности определяют высокий спрос рынка труда на компетентных дизайнеров: данные экспертов «Нетологии», Nays и Headhunter свидетельствуют о росте вакансий дизайнеров в России на 78 % в 2021 г. [Каким: 11]. Отмечается постоянный рост разнообразия специальностей, которые связаны с дизайном: бизнес и общественные организации готовы привлекать дизайнеров для решения все новых задач [Ставицкий: 25]. В этих условиях резко возрастают требования к качеству подготовки будущих дизайнеров.

В структуру профессиональных компетенций дизайнеров входит кластер когнитивных и деятельностных, а также профессионально-творческих компетенций. Они отражают способность профессионала самостоятельно, творчески осмысливать профессиональные задачи, обрабатывать информацию, применять свои знания и навыки для поиска наиболее эффективного решения проектной задачи. Именно с когнитивными и деятельностными компетенциями, на наш взгляд, связана способность решать конкретные профессиональные задачи и применять на практике свою творческую энергию, получать максимальный результат работы дизайнера.

Гармоничное развитие профессионально-творческих компетенций является обязательным условием обретения профессиональной идентичности будущим дизайнером на этапе профессионального обучения [Наумова: 14]. Ю.П. Поваренков в отношении профессионального развития личности справедливо отмечает, что «эффекты развития являются не прямым результатом парциального или совместного воздействия внешних и внутренних факторов, а опос-

редованы активностью человека, его отношением к данным факторам, степенью их принятия и осознания» [Поваренков: 16]. Иными словами, развитие профессионально-творческих компетенций требует обеспечения условий для активного субъектно-деятельностного обучения студентов-дизайнеров, реализации ими собственного творческого потенциала.

Когнитивный и деятельностный подходы в обучении опираются на идеи Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности, деятельностной природе мышления [Куликов: 12]. Единство когнитивного и деятельностного подходов в профессиональном образовании «позволяет уйти от репродуктивного способа обучения и перейти к деятельностной парадигме, в которой ключевой компетенцией является наличие у обучающегося основ теоретического мышления, способного в нестандартных условиях находить адекватное решение и действовать в неопределенных ситуациях» [Гильмеева: 9]. Иными словами, развивая эти компетенции, а не просто заставляя обучающихся копировать и воспроизводить определенные действия, педагог стимулирует осознанную профессиональную деятельность студента, алгоритмы которой этот будущий дизайнер сможет впоследствии самостоятельно «перепрограммировать», что и является обязательным условием достижения фазы профессионального мастерства [Поваренков: 17].

Применительно к деятельности дизайнера когнитивные и деятельностные компетенции создают условия становления субъектности личности, определяют способность и готовность художника-проектировщика к приобретению новых знаний, установку на применение новых знаний и дизайн-решений в рамках цикла подготовки дизайн-проекта как основного продукта профессиональной деятельности современного дизайнера [Гаврилов: 5]. Рамками когнитивных и деятельностных компетенций охватываются компетенции, непосредственно связанные с практической

деятельностью дизайнера: предпроектный анализ, техники проектирования, колористика и подготовка эскизов. Навыки саморефлексии позволяют развивать личность будущего дизайнера. Кроме того, в кластер когнитивных и деятельностных компетенций важно включить компетенцию «Самопрезентация», которая позволяет дизайнеру взаимодействовать с заказчиком творческого решения/продукта, убеждать его и оказывать влияние с учетом развития собственных коммуникативных способностей.

Предложенный нами набор когнитивно-деятельностных компетенций будущего дизайнера был составлен на основе современных образовательных стандартов для профессиональной области «Дизайн» и апробирован через интервью в экспертном сообществе профессиональных дизайнеров. Кластер когнитивных и деятельностных компетенций будущего дизайнера представлен на рисунке 1.

Компетенция «Предпроектный анализ» предполагает, что специалист знает задачи и соблюдает алгоритм проведения предпроектного анализа. Компетенция «Технологичное дизайн-проектирование» предполагает, что специалист уместно использует современные технологии при разработке дизайн-проектов и задействует необходимые инструменты и возможности ПО для решения сложных и типовых задач. Высокий уровень развития компетенции «Разработка колористического решения» говорит о том, что специалист грамотно и уместно использует цветовые палитры, имеет собственное видение, легко передает настроение и концепцию цветом. Высокий уровень развития компетенции «Выполнение эскизов» диагностируется, когда специалист выполняет по ходу решения профессиональной задачи эскизы в достаточном количестве, грамотно, с использованием различных графических средств и приемов, уделяя достаточное внимание качеству и репрезентативности эскизов. Компетенция «Саморефлексия» развита у будущего дизайнера в случае, если он де-



Рис. 1. Кластер когнитивно-деятельностных компетенций будущего дизайнера

лает свою работу вдумчиво, может обосновать свое решение, концепцию, а также легко выделяет преимущества и проблемы своего решения, готов отвечать на вопросы о работе, приводит конкретные примеры и аргументацию собственного решения проектной задачи. О высоком уровне развития компетенции «Самопрезентация» следует говорить тогда, когда будущий дизайнер готовит и проводит презентацию своего решения проектной задачи, которая добавляет ценности работе дизайнера, способствует формированию имиджа истинного профессионала, при этом готового к обсуждению наиболее сложных или спорных моментов предлагаемого дизайнером решения, а аргументы проектировщика являются продуманными, обоснованными. При этом в презентации своих работ студент умеет привлечь внимание аудитории, удерживать его, способен убеждать аудиторию, объективно принимать критику. Предполагается сформированность когнитивно-деятельностной компетентности будущего дизайнера в целом, его способность самостоятельно мыслить и продуктивно решать профессиональные проектные задачи, анализировать информацию, применять весь комплекс знаний, умений и навыков для наиболее удачного решения задач проекта.

Конечно, перевод идеи в конкретную образовательную методику или технологию требует конкретизации идеи в понятные и достаточно «приземленные» виды реальной образовательной деятельности, в рабочие проекты самих студентов-дизайнеров, позволяя закрепить важные личностные и профессиональные качества, компетенции в каждом будущем специалисте [Репринцев: 21, 22]. И здесь особенно необходим индивидуально-дифференцированный подход, который позволяет перевести высокую теорию в реальные виды практической образовательной деятельности. В частности, обращение к индивидуально-дифференцированному подходу в профессиональном обучении студентов-дизайнеров позволило апробировать возможности некоторых методов и средств интенсивного развития когнитивно-деятельностных компетенций будущих специалистов: *возможности проектной деятельности, потенциал экспозиционной деятельности, «мозговой шторм», создание личного портфолио.*

В реализации *потенциала проектной деятельности* сочетаются различные виды групповой самостоятельной исследовательской работы студентов с выполнением индивидуальных проектных заданий, в ходе которых осуществлялся сбор необходимой информации, поиск и анализ аналогов, эскизирование проектной идеи, анализ различных вариантов решения творческой задачи, обоснование наиболее удачного варианта решения проекта [Репринцев: 23, 24]. При этом каждый студент-дизайнер перио-

дически показывал свои наработки преподавателю и коллегам по студенческой группе, обсуждал свои варианты решения, выслушивал замечания и оценочные суждения коллег [Al-Samaraie: 26; Göttgens: 27]. В ходе дискуссий неизбежно возникали вопросы о том, что такое дизайн, какие профессиональные и творческие способности необходимо развивать дизайнеру? Отдельные студенты получили задание провести интервью с несколькими известными дизайнерами-практиками, в ходе которых необходимо было уточнить: логику проектной деятельности, способы накопления предварительной информации перед выполнением проекта, ее анализ и интерпретации, приемы поиска формы и средства воплощения замысла проекта, особенности выстраивания диалога с заказчиком и обоснование наиболее приемлемой версии решения проектной задачи [Singh: 30; Udris-Borodavko: 31]. Подобные интервью органично совпадают с совместным просмотром со студентами документальных передач о дизайне, фильма Сергея Шановича «The Modern Russian Design», серии передач «Теория дизайна. Голландия». Эти видеофильмы существенно обогащают арсенал выразительных средств и способов реализации дизайнером замысла проекта. В ходе обсуждений эскизов студенты группы включались в обсуждение, предлагали варианты решения проектной задачи, выражали свои оценки авторского решения.

*Экспозиционная деятельность* предполагала освоение и закрепление навыков организации экспозиции и проведения коллективного просмотра студенческих проектов. С этой целью студенты готовили выставочное пространство, монтировали специальные конструкции для размещения авторских презентационных планшетов с творческими работами будущих дизайнеров. Помимо обязательных работ по программе, в экспозицию включали домашние задания, разнообразные проекты и практические части исследовательских и других работ. Студенты с удовольствием участвовали в оформлении экспозиции дипломных работ и проектов своих старших коллег. Включение студентов в экспозиционную деятельность продуктивно сказывается на развитии композиционных навыков дизайнера, накоплении опыта работы с цветом, формой, пространством.

Вполне уместен в дизайн-образовании и *мозговой шторм*, предполагающий совместную работу обучающихся над поиском нестандартных решений проектных задач. Например, студентам предлагалось найти и представить в виде плаката решение для проблемного вопроса «Как должен рисовать современный дизайнер?», «Какие средства выразительности максимально эффективны в дизайне?» По сути, мозговой шторм позволяет реализовать дифференцированный подход в дизайн-образовании, поскольку

работа ведется в небольших микрогруппах по 5–6 человек. Каждая микрогруппа в итоге сформулировала перечень средств выразительности (техника, материалы, экспериментальные решения, стили и т. д.), которыми, по их мнению, необходимо владеть дизайнеру. А уже затем индивидуально выполнялись плакаты-решения на основе использования тех методов и средств, которые были сформулированы группой. Мозговой штурм активизирует когнитивные процессы, способствует существенному развитию способности личности к осуществлению профессионального предпроектного анализа, глубокой рефлексии и обогащению собственных творческих способностей студента.

*Формирование собственного портфолио* предполагало создание каждым студентом документальных свидетельств о выполненных работах, их экспертной оценке, участии в крупных выставках, презентациях, дискуссиях. Понятно, что каждый будущий дизайнер стремится представить в портфолио свои лучшие работы, показать собственные достижения и успехи, степень освоения профессиональных компетенций. Но портфолио – еще и отражение творческой индивидуальности художника, его авторского почерка. Именно в накопленных и уже выполненных проектах, оценках, наградах отражается творческая стилистика дизайнера, его наиболее успешные и апробированные в практике приемы и способы решения проектных задач. Портфолио позволяет увидеть оригинальность используемых дизайнером приемов и средств, реализованных концептуальных идей, своеобразие авторского посыла в воплощенных решениях и проектах.

Профессионально-творческая компетенция основана на творческом потенциале, который сугубо индивидуален и обусловлен личностными особенностями студента-дизайнера. В современных психолого-педагогических исследованиях активно обсуждаются проблемы диагностики (и возможности выявления) и развития творческих способностей личности, ее творческого потенциала [Горбачева и др.: 10]. Надо сказать, что в педагогике и психологии такие споры ведутся уже много десятилетий. Профессионально-творческая компетенция дизайнера представляет собой кластер компетенций, которые отражают готовность профессионала выполнять продуктивную профессиональную деятельность на творческом уровне и реализовывать способность к личностному и профессиональному саморазвитию за счет повышения собственного творческого потенциала и расширения сфер его профессионального применения [Пахтусова: 15].

Развитие профессионально-творческой компетенции в системе профессионального дизайн-образования происходит путем оказания направленного пси-

холого-педагогического воздействия на входящие в данный кластер компетенции. Воздействие должно быть выстроено на принципах когнитивно-деятельностного (субъектно-деятельностного) и индивидуально-дифференцированного подхода, чтобы достичь заявленной цели.

Для определения содержания профессионально-творческих компетенций и разработки внутренней структуры данного кластера было организовано и проведено интервью по поведенческим примерам с опытными экспертами в сфере профессиональной дизайнерской деятельности. В опросе приняли участие 30 опытных экспертов. Интервью было проведено с использованием методики STARS. Каждому респонденту было предложено проанализировать по пять ситуаций, в которых респонденты проявили свой профессионализм в роли дизайнера:

– Situation: Подробно опишите ситуацию, с которой Вы столкнулись на работе и которая Вам особенно запомнилась, поскольку позволила почувствовать себя профессионалом.

– Task: Чего Вы хотели достичь/добиться в этой ситуации?

– Action: Что конкретно Вы сделали?

– Result: Что произошло в результате Ваших действий?

– Self-assessment: Как Вы оцениваете свои действия спустя время?

По результатам интервью нами были сформированы и описаны поведенческие индикаторы профессионально-творческих компетенций, которые были сгруппированы в две области. Данным областям были присвоены содержательные названия, которые и стали названиями компетенций. Матрица кластера профессионально-творческих компетенций, сформированная по результатам проведенных интервью, представлена в таблице 1.

Профессионально-творческая компетентность (достаточный уровень развития представленных в матрице компетенций) опосредует грамотное восприятие эстетики, способность креативно мыслить и создавать креативные решения. Успешный профессионал в сфере дизайна в первую очередь должен обладать не только практическими навыками выполнения конкретных проектных задач, разработки «типовых» проектов, но еще и развитым дизайн-мышлением. Такое мышление представляет собой особый подход к исследованию задач, отличающийся открыто провозглашаемым антропоцентризмом, ориентацией дизайн-мышления на живые нужды всех людей [Micheli et al.: 124–125], а также стремлением к рождению нового, желанием выйти за границы конкретных задач и действия (специализации) [Мосиенко: 13]. По мнению экспертов, дизайн-мышление сегодня – это широко используемый подход к разработке антропоориентированных

Матрица профессионально-творческих компетенций будущего дизайнера

Компетенция	Уровни	Уровни (высокий, средний, низкий)
1. Композиционные способности и прикладная эстетика	высокий	При создании композиции использование приемов асимметрии и динамики, создание ритмичных структур, смещение центра композиции, расстановка элементов композиции по иерархии значений. Умеренное использование цветовой палитры, два-три цвета, выделение контрастным цветом элементов, имеющих наибольшую смысловую ценность.
	средний	Тяготение к статичным композициям, неуверенное обозначение центра композиции, разделение элементов по принципу иерархии, наличие чрезмерного детализирования. Смелое цветовое оформление, применение разнообразных сочетаний, иногда переходящих в «радужность». Решение дополнительных элементов более контрастное, чем основных.
	низкий	Созданные графические работы сделаны неаккуратно, отсутствие понимания принципов композиции, не обозначен центр композиции. В работе нет отбора элементов по иерархии, соответственно, преобладает большое количество деталей, создающих впечатление хаоса и не способствующих пониманию авторского послания. Цветовое решение преимущественно монохромное (черный, синий), что говорит о нежелании усложнить работу или страхе неправильного сочетания цветов.
2. Дизайн-мышление и креативность	высокий	Ярко выраженное творческое мышление, креативность, воображение, создание оригинальных идей и образов, дивергентность – несколько хороших вариантов решений на одно задание. Развитое абстрактное мышление, умение создавать концепцию проекта и реализовывать ее графическим способом.
	средний	Развитое воображение, творческий подход при создании эскизов. Затруднения представляют перенос разработанной концепции в графическую форму. Проявляется умеренная дивергентность, специалист предлагает варианты, но не все они соответствуют задачам и выражают заданную мысль. При разработке концепции требуется помощь.
	низкий	Проявляется творческая скованность, отсутствие абстрактного и ассоциативного мышления, непонимание процессов графического выражения образов и идей, попытки срисовать у коллег или из интернета, нежелание мыслить самостоятельно. Отсутствие дивергенции – предлагается лишь один вариант задания, если предлагались еще варианты, то они для количества, без идейной составляющей.

решений в организационных условиях [vom Brocke: 33], одним из основных видов деятельности в рамках которого является прототипирование, которое позволяет визуализировать проектные идеи [Vogel et al.: 2]. Деятельность в рамках дизайн-мышления включает в себя «когнитивные и поведенческие стратегии людей, которые занимаются разработкой инновационных решений проблем или выявлением новых возможностей на сложном рынке или в экосистеме» [Lee et al.: 1]. Соответственно, дизайн-мышление как компетенция подразумевает высокий уровень креативности, практической и антропоцентричной ориентации, стремление к постановке и решению амбициозных глобальных задач. Кроме того, дизайнер должен иметь развитую компетенцию по преобразованию окружающей среды в эстетически прекрасную, применять и раскрывать свои композиционные способности в поиске и разработке любых дизайн-решений.

Однако разработка модели компетенций дизайнера и матрицы этих компетенций с уровнями и описаниями является лишь первым шагом. Матрица служит ориентиром для педагогов, она отвечает на вопрос, каких результатов необходимо добиться в профессиональном обучении студента. Не менее важным является вопрос, каким методом добиваться этого результата (целевого состояния) и каким образом определить, что педагог его добился или не добился. Поэтому следующей задачей стала не менее

интересная, но и более сложная задача по поиску методов диагностики и развития профессионально-творческих компетенций будущих дизайнеров.

В качестве метода диагностики профессионально-творческих компетенций будущих дизайнеров было использовано упражнение «Личный экслибрис». Диагностика проводилась в микрогруппах, а сам процесс контролировался преподавателем. Специфика этого упражнения заключается в том, что результат работы существенно зависит от творческого потенциала студента, его личных предпочтений, особенностей, умения работать и реализовывать свой творческий потенциал. Оценка компетенций по тестовому заданию основываясь на предложенной матрице компетенций и сформулированных индикаторах.

По результатам апробации диагностического упражнения были определены уровни развития профессионально-творческих компетенций 155 студентов по специальности «Дизайн» (исследование проводилось на базе Курского государственного политехнического колледжа в 2018–2023 гг.). Результаты диагностики показали преобладание студентов со средним уровнем сформированности профессионально-творческих компетенций (от 39,3 % до 60,0 % по компетенции «Композиционные способности и прикладная эстетика» и от 35,7 % до 64 % по компетенции «Дизайн-мышление и креативность», в зависимости от потока). Доля студентов с низким уровнем колеб-



лется в диапазоне от 16,0 % до 42,9 % по компетенции «Композиционные способности и прикладная эстетика», и от 20 % до 48 % по компетенции «Дизайн-мышление и креативность». Доля студентов с высоким уровнем находится в пределах от 14,8 % до 32,0 % по компетенции «Композиционные способности и прикладная эстетика» и от 16,0 % до 20,0 % по компетенции «Дизайн-мышление и креативность».

Как показали полученные данные, недостаточный уровень сформированности профессионально-творческих компетенций обнаруживают студенты-второкурсники. Есть и заметная тенденция к постепенному снижению этого уровня на этапе вхождения студентов в образовательную систему: с каждым годом творческий потенциал абитуриентов становится заметно ниже. Эти обстоятельства актуализируют необходимость индивидуально-дифференцированного подхода в профессиональном дизайн-образовании, что позволит скорректировать процесс развития профессионально-творческих компетенций будущих дизайнеров.

#### Список литературы

*Бредихин А.П.* Дипломный проект как форма проверки качества профессиональной подготовки дизайнеров: будущий специалист между университетом и бизнесом // Профессионально-личностное развитие будущих специалистов в среде научно-образовательного кластера. Казань, 2020. С. 84–89.

*Бредихин А.П.* Развитие профессионального художественного образования в условиях глобализации культуры: традиции, проблемы, противоречия // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского государственного университета. 2021. № 3 (59). С. 261–272.

*Бредихин А.П.* Современное дизайн-образование в контексте глобализации культуры: личность художника в диалоге традиций и инноваций // Известия Воронежского гос. педагогического университета. 2019. № 2 (283). С. 10–15.

*Бредихин А.П.* Традиции национальной культуры и реалии современного художественного образования: способен ли компетентностный подход обеспечить творческое развитие личности художника? // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского государственного университета. 2021. № 4 (60). С. 559–567.

*Гаврилов В.В.* Теоретические аспекты когнитивно-деятельностного подхода к преподаванию дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2020. № 2. С. 77–86. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2020-2-77-86>

*Галкина И.С.* Возможности специальных дисциплин в формировании профессиональных компетенций будущих графических дизайнеров: от образовательных стандартов – к реалиям образовательной

практики // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования: в 2 ч. / Х.С. Гафаров (гл. ред.) и др. Минск, 2020. С. 70–77.

*Галкина И.С.* Методологические подходы к анализу феномена профессиональной культуры будущего дизайнера // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского государственного университета. 2021. № 3 (59). С. 295–305.

*Галкина И.С.* Пути и способы развития профессиональных компетенций будущих дизайнеров в образовательном процессе университета // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского государственного университета. 2021. № 4 (60). С. 577–585.

*Гильмеева Р.Х.* Когнитивно-деятельностный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6 (131). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-deyatelnostnyy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 16.03.2022).

*Горбачева Д.А., Горбачев А.А., Горбачева В.А.* Проблемы диагностики и развития творческого потенциала личности в процессе обучения // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-diagnostiki-i-razvitiya-tvorcheskogo-potentsiala-lichnosti-v-protse-sses-obucheniya> (дата обращения: 16.03.2022).

Каким должен быть профессиональный дизайнер – 2021: презентация результатов социологического исследования // Нетология. AGIMA. Hays. Headhunter. 2021. 62 с.

*Куликов Д.К.* Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Э.В. Ильенков: определение деятельностной природы мышления // ЭСГИ. 2018. № 3 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/l-s-vygotskiy-a-n-leontiev-e-v-ilienkov-opredelenie-deyatelnostnoy-prirody-myshleniya> (дата обращения: 16.03.2022).

*Мосиенко М.К.* Дизайн-мышление как стиль и метод философии // Философия и культура. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dizayn-myshlenie-kak-stil-i-metod-filosofii> (дата обращения: 16.03.2022).

*Наумова Е.А.* Проблема формирования профессиональной идентификации дизайнера одежды в период обучения по программе бакалавриата // Студенческая наука XXI в. 2016. Вып. 1 (8). С. 104–108.

*Пахтусова Н.А.* Профессионально-творческая компетентность как системное качество подготовки будущего педагога // Вестник ЮУрГГПУ. 2010. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-tvorcheskaya-kompetentnost-kak-sistemnoe-kachestvo-podgotovki-buduschego-pedagoga> (дата обращения: 16.03.2022).

*Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва: Изд-во УРАО, 2002.

Поваренков Ю.П. Системогенетический анализ профессионального развития личности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2, № 4. URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document267.pdf> (дата обращения: 16.03.2022).

Репринцев А.В. Дизайн в культуре современного общества: диалектика традиций и инноваций // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования / Н.Ю. Фролова (гл. ред.) и др. Минск, 2021. С. 160–169.

Репринцев А.В. Дизайнер в «обществе потребления»: служение Христу или Мамоне? // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования: в 2 ч. / Х.С. Гафаров (гл. ред.) и др. Минск, 2020. С. 15–26.

Репринцев А.В. Искусство и человек в системе духовных ценностей постиндустриального мира: векторы эволюции смыслов и эталонов культуры // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского государственного университета. 2021. № 3 (59). С. 242–260.

Репринцев М.А. Информационные ресурсы в профессиональной подготовке будущих дизайнеров: потенциалы развития мышления молодых художников // Цифровая трансформация в высшем и профессиональном образовании / под ред. Р.С. Сафина, И.Э. Вильданова. Казань, 2022. С. 520–524.

Репринцев М.А. Проектная деятельность в системе средств развития композиционного мышления студентов-дизайнеров // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования / Н.Ю. Фролова (гл. ред.) и др. Минск, 2021. С. 28–34.

Репринцев М.А. Проектная деятельность в системе средств современного дизайн-образования: от профессиональных компетенций – к обретению индивидуального творческого стиля художника // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского государственного университета. 2021. № 3 (59). С. 355–373.

Репринцев М.А. Психологические основы проектной деятельности дизайнера: механизмы и условия развития творческого мышления будущего художника // Страховские чтения. 2021. № 29. С. 239–244.

Ставицкий В. Емкость рынка и система квалификаций дизайна в России и мире // Союз дизайнеров России. 2020. 17 с. URL: [https://nid-design.org/doc/news/NID\\_SDR\\_SI\\_Publicnaya%20versiya](https://nid-design.org/doc/news/NID_SDR_SI_Publicnaya%20versiya) (дата обращения 16.03.2022).

Al-Samraie H., Hurmuzan S.H. A Review of Brainstorming Techniques in Higher Education. *Thinking Skills and Creativity*, 2017, p. 27.

Göttgens I., Oertelt-Prigione S. The Application of Human-Centered Design Approaches in Health Research and Innovation: A Narrative Review of Current Practices. *JMIR Mhealth Uhealth*, 2021, vol. 9 (12), e28102

Lee J.H., Ostwald M.J., Gu N. *Design Thinking: Creativity, Collaboration and Culture*. Springer Nature Switzerland AG, 2020.

Micheli P., Wilner S., Bhatti S.H., Mura M. and Beverland M.B. Doing Design Thinking: Conceptual Review, Synthesis, and Research Agenda. *Journal of Product Innovation Management*, 2019, vol. 36 (2), pp. 124–148.

Singh J. Understanding the Relationship between Aesthetics and Product Design. *International Journal of Engineering Technology Science and Research*, vol. 5, № 3 (March), 2018, pp. 363–368.

Udris-Borodavko N. et al. The main trends in the graphic design development as a tool of visual communication in the information society. *Laplace em Revista (International)*, 2021, vol. 8, No. 3, pp. 33–41.

Vogel J., Shuir J., Kossmann C., Thomas O. Let's do design thinking virtually. Conference: Twenty-Ninth European Conference on Information Systems (ECIS 2021). June 2021. URL: <https://www.researchgate.net/publication/351515410> (дата обращения: 16.03.2022).

vom Brocke J., Winter R., Hevner A., Maedche A. Special Issue Editorial – Accumulation and Evolution of Design Knowledge in Design Science Research: A Journey Through Time and Space. *Journal of the Association for Information Systems*, 2020, 21 (3), pp. 35–48.

## References

Bredikhin A.P. *Diplomnyi projekt kak forma proverki kachestva professional'noi podgotovki dizainerov: budushchii spetsialist mezhdru universitetom i biznesom* [Graduation project as a form of checking the quality of professional training of designers: a future specialist between the university and business]. *Professional'no-lichnostnoe razvitie budushchikh spetsialistov v srede nauchno-obrazovatel'nogo klastera* [Professional and personal development of future specialists in the environment of a scientific and educational cluster]. Kazan', 2020, pp. 84–89. (In Russ.)

Bredikhin A.P. *Razvitie professional'nogo khudozhestvennogo obrazovaniia v usloviakh globalizatsii kul'tury: traditsii, problemy, protivorechiia* [Development of professional art education in the context of globalization of culture: traditions, problems, contradictions]. *Uchenye zapiski: elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Uchenye zapiski: electronic scientific journal of Kursk State University], 2021, vol. 3 (59), pp. 261–272. (In Russ.)

Bredikhin A.P. *Sovremennoe dizain-obrazovanie v kontekste globalizatsii kul'tury: lichnost' khudozhnika v dialoge traditsii i innovatsii* [Modern Design Education in the Context of Cultural Globalization: the Personality of an Artist in the Dialogue of Traditions and Innovations]. *Izvestiia Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of the Voronezh State Pedagogical University], 2019, vol. 2 (283), pp. 10–15. (In Russ.)

Bredikhin A.P. *Traditsii natsional'noi kul'tury i realii sovremennogo khudozhestvennogo obrazovaniia: sposoben li kompetentnostnyi podkhod obespechit' tvorcheskoe razvitie lichnosti khudozhnika?* [Traditions of national culture and the realities of modern art education: is the competence-based approach capable of ensuring the creative development of the artist's personality?]. *Uchenye zapiski: elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes: electronic scientific journal of Kursk State University], 2021, vol. 4 (60), pp. 559-567. (In Russ.)

Gavrilov V.V. *Teoreticheskie aspekty kognitivno-dejatel'nostnogo podhoda k prepodavaniju discipliny «Russkij jazyk i kul'tura rechi» v vuze* [Theoretical aspects of the cognitive-activational approach to teaching the discipline "Russian language and culture of speech" at the university]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser.: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy], 2020, vol. 2, pp. 77-86. (In Russ.)

Galkina I.S. *Vozmozhnosti spetsial'nykh distsiplin v formirovanii professional'nykh kompetentsii budushchikh graficheskikh dizainerov: ot obrazovatel'nykh standartov - k realiam obrazovatel'noi praktiki* [Possibilities of special disciplines in the formation of professional competencies of future graphic designers: from educational standards to the realities of educational practice]. *Aktual'nye problemy dizaina i dizain-obrazovaniia* [Actual problems of design and design education]: in 2 parts, ed. by Kh.S. Gafarov. Minsk, 2020, pp. 70-77. (In Russ.)

Galkina I.S. *Metodologicheskie podkhody k analizu fenomena professional'noi kul'tury budushchego dizainera* [Methodological approaches to the analysis of the phenomenon of professional culture of the future designer]. *Uchenye zapiski: elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Uchenye zapiski: electronic scientific journal of Kursk State University], 2021, vol. 3 (59), pp. 295-305. (In Russ.)

Galkina I.S. *Puti i sposoby razvitiia professional'nykh kompetentsii budushchikh dizainerov v obrazovatel'nom protsesse universiteta* [Ways and means of developing professional competencies of future designers in the educational process of the university]. *Uchenye zapiski: elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Uchenye zapiski: electronic scientific journal of Kursk State University], 2021, vol. 4 (60), pp. 577-585. (In Russ.)

Gil'meeva R.H. *Kognitivno-dejatel'nostnyj podhod v professional'noj podgotovke budushchih pedagogov* [Cognitive-activity approach in the professional training of future teachers]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2018, № 6 (131). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-deyatelnostnyy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschih-pedagogov> (access date: 16.03.2022). (In Russ.)

Gorbacheva D.A., Gorbachev A.A., Gorbacheva V.A. *Problemy diagnostiki i razvitiia tvorcheskogo potentsiala lichnosti v protsesse obucheniia* [Problems of diagnostics and development of the creative potential of the individual in the learning process]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2020, No. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-diagnostiki-i-razvitiya-tvorcheskogo-potentsiala-lichnosti-v-protsesse-obucheniya> (access date: 16.03.2022). (In Russ.)

*Kakim dolzhen byt' professional'nyj dizajner - 2021* [What a professional designer should be]. Netologija. AGIMA. Hays. Headhunter, 2021, 62 p. (In Russ.)

Kulikov D.K. *L.S. Vygotskij, A.N. Leont'ev, Je.V. Il'enkov: opredelenie dejatel'nostnoj prirody myshlenija* [Determining the activity-based nature of thinking]. *JeSGI*, 2018, № 3 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/l-s-vygotskiy-a-n-leontiev-e-v-ilienkov-opredelenie-deyatelnostnoj-prirody-myshleniya> (access date: 16.03.2022). (In Russ.)

Mosienko M. K. *Dizain-myshlenie kak stil' i metod filosofii* [Design thinking as a style and method of philosophy]. *Filosofia i kul'tura* [Philosophy and Culture], 2018, № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dizayn-myshlenie-kak-stil-i-metod-filosofii> (access date: 16.03.2022). (In Russ.)

Naumova E.A. *Problema formirovaniia professional'noi identifikatsii dizainera odezhdy v period obucheniia po programme bakalavriata* [The problem of formation of professional identification of a clothing designer during the period of study under the bachelor's program]. *Studencheskaia nauka XXI v.* [Student science of the XXI century], 2016, vol. 1 (8), pp. 104-108. (In Russ.)

Pakhtusova N.A. *Professional'no-tvorcheskaja kompetentnost' kak sistemnoe kachestvo podgotovki budushchego pedagoga* [Professional and Creative Competence as a Systemic Quality of Training of a Future Teacher]. *Vestnik IuUrGGPU* [Bulletin of the South Ural State State University], 2010, vol. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-tvorcheskaya-kompetentnost-kak-sistemnoe-kachestvo-podgotovki-buduschego-pedagoga> (access date: 16.03.2022). (In Russ.)

Povarenkov Iu.P. *Psikhologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniia cheloveka* [Psychological content of the professional development of a person]. Moscow, URAO Publ., 2002. (In Russ.)

Povarenkov Iu.P. *Sistemogeneticheskii analiz professional'nogo razvitiia lichnosti* [Systemogenetic analysis of professional development of personality]. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Organizatsionnaja psikhologiya i psikhologiya truda* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and psychology of work], 2017, vol. 2, № 4. URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document267.pdf> (access date: 16.03.2022). (In Russ.)

Reprintsev A.V. *Dizain v kul'ture sovremennogo obshchestva: dialektika traditsii i innovatsii* [Design in the culture of modern society: the dialectic of traditions and innovations]. *Aktual'nye problemy dizaina i dizain-obrazovaniia: materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Actual problems of design and design education: materials of the V International Scientific and Practical Conference], ed. by N.Iu. Frolova. Minsk, 2021, pp. 160-169. (In Russ.)

Reprintsev A.V. *Dizainer v «obshchestve potrebnosti»: sluzhenie khristu ili mamone?* [Designer in the "consumer society": service to Christ or mammon?]. *Aktual'nye problemy dizaina i dizain-obrazovaniia: v 2-kh ch.* [Actual problems of design and design education: in 2 parts, ed. by H.S. Gafarov], ed. by Kh.S. Gafarov. Minsk, 2020, pp. 15-26. (In Russ.)

Reprintsev A.V. *Iskusstvo i chelovek v sisteme dukhovnykh tsennostei postindustrial'nogo mira: vektory evoliutsii smyslov i etalonov kul'tury* [Art and Man in the System of Spiritual Values of the Post-Industrial World: Vectors of the Evolution of Meanings and Standards of Culture]. *Uchenye zapiski: elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Uchenye zapiski: electronic scientific journal of Kursk State University], 2021, vol. 3 (59), pp. 242-260. (In Russ.)

Reprintsev M.A. *Informatsionnye resursy v professional'noi podgotovke budushchikh dizainerov: potentsialy razvitiia myshleniia molodykh khudozhnikov* [Information resources in the professional training of future designers: potentials for the development of thinking of young artists]. *Tsifrovaia transformatsiia v vysshem i professional'nom obrazovanii* [Digital transformation in higher and professional education], ed. by R.S. Safin, I.E. Vildanov. Kazan', 2022, pp. 520-524. (In Russ.)

Reprintsev M.A. *Proektnaia deiatel'nost' v sisteme sredstv razvitiia kompozitsionnogo myshleniia studentov-dizainerov* [Project activity in the system of means for the development of compositional thinking of design students]. *Aktual'nye problemy dizaina i dizain-obrazovaniia* [Actual problems of design and design education], ed. by N.Yu. Frolova. Minsk, 2021, pp. 28-34. (In Russ.)

Reprintsev M.A. *Proektnaia deiatel'nost' v sisteme sredstv sovremennogo dizain-obrazovaniia: ot professional'nykh kompetentsii – k obreteniiu individual'nogo tvorcheskogo stilia khudozhnika* [Project activity in the system of means of modern design education: from professional competencies to the acquisition of an artist's individual creative style]. *Uchenye zapiski: elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Uchenye zapiski: electronic scientific journal of Kursk State University], 2021, vol. 3 (59), pp. 355-373. (In Russ.)

Reprintsev M.A. *Psikhologicheskie osnovy proektnoi deiatel'nosti dizainera: mekhanizmy i usloviia razvitiia tvorcheskogo myshleniia budushchego khudozhnika* [Psychological foundations of the design activity of a designer: mechanisms and conditions for the development of creative thinking of a future artist]. *Strahovskie Chteniia* [Strahovskie Readings], 2021, vol. 29, pp. 239-244. (In Russ.)

Stavickij V. *Emkost' rynka i sistema kvalifikatsii dizaina v Rossii i mire* [Market capacity and qualification system for design in Russia and the world]. *Sojuz dizajnerov Rossii* [Union of Designers of Russia], 2020, 17 p. URL: [https://nid-design.org/doc/news/NID\\_SDR\\_SI\\_Publichnaya](https://nid-design.org/doc/news/NID_SDR_SI_Publichnaya) (access date: 16.03.2022). (In Russ.)

Al-Samarraie H., Hurmuzan S.H. A Review of Brainstorming Techniques in Higher Education. *Thinking Skills and Creativity*, 2017, p. 27.

Göttgens I., Oertelt-Prigione S. The Application of Human-Centered Design Approaches in Health Research and Innovation: A Narrative Review of Current Practices. *JMIR Mhealth Uhealth*, 2021, vol. 9 (12), e28102

Lee J.H., Ostwald M.J., Gu N. *Design Thinking: Creativity, Collaboration and Culture*. Springer Nature Switzerland AG, 2020.

Micheli P., Wilner S., Bhatti S.H., Mura M. and Beverland M.B. Doing Design Thinking: Conceptual Review, Synthesis, and Research Agenda. *Journal of Product Innovation Management*, 2019, vol. 36 (2), pp. 124–148.

Singh J. Understanding the Relationship between Aesthetics and Product Design. *International Journal of Engineering Technology Science and Research*, vol. 5, № 3 (March), 2018, pp. 363-368.

Udris-Borodavko N. et al. The main trends in the graphic design development as a tool of visual communication in the information society. *Laplace em Revista (International)*, 2021, vol. 8, No. 3, pp. 33-41.

Vogel J., Shuir J., Kossmann C., Thomas O. Let's do design thinking virtually. Conference: Twenty-Ninth European Conference on Information Systems (ECIS 2021). June 2021. URL: <https://www.researchgate.net/publication/351515410> (date access: 16.03.2022).

vom Brocke J., Winter R., Hevner A., Maedche A. Special Issue Editorial – Accumulation and Evolution of Design Knowledge in Design Science Research: A Journey Through Time and Space. *Journal of the Association for Information Systems*, 2020, 21 (3), pp. 35-48.

Статья поступила в редакцию 12.01.2023; одобрена после рецензирования 03.02.2023; принята к публикации 03.02.2023.

The article was submitted 12.01.2023; approved after reviewing 03.02.2023; accepted for publication 03.02.2023.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 132–139. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 132–139.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 811.1:378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-132-139>

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗА

**Глазова Евгения Юрьевна**, кандидат культурологии, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, jane19851@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6262-5829>

**Шепелева Наталья Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, natshepel@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5297-1587>

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о введении изменений в рабочие учебные программы по изучению иностранных языков на неязыковых специальностях в вузе, что актуализирует проблему выбора инструментов, которые будут способствовать формированию у студентов универсальных и профессиональных компетенций, опираясь на уровень их первичных знаний. Проведенное исследование выявило наиболее эффективное сочетание методов и подходов к преподаванию иностранного языка с учетом сокращения количества аудиторных часов, выделяемых на данную дисциплину, которое при этом отвечает требованиям учебного плана, интересам студентов и реалиям жизни, сохраняя баланс между практическими занятиями и самостоятельной работой студентов.

**Ключевые слова:** методы преподавания, образовательный процесс, обучение иностранному языку, межкультурное общение, языковая среда, метод симуляции, проектное обучение.

**Для цитирования:** Глазова Е.Ю., Шепелева Н.Ю. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях в Костромском государственном университете // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 132–139. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-132-139>

Research Article

## MODERN METHODS AND TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC SPECIALTIES AT UNIVERSITY

**Evgeniya Yu. Glazova**, Candidate of Cultural Studies, Kostroma State University, Kostroma, Russia, jane19851@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6262-5829>

**Natalia Yu. Shepeleva**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, natshepel@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5297-1587>

**Abstract.** The article considers the issue of introducing changes to the working curricula for the study of foreign languages in non-linguistic specialties at the university, which actualises the problem of choosing tools that will contribute to the formation of universal and professional competences among students, based on the level of their primary knowledge. The conducted research revealed the most effective combination of methods and approaches to teaching a foreign language, taking into account the reduction in the number of classroom hours allocated to this discipline, which at the same time meets the requirements of the curriculum, the interests of students and the realities of life, maintaining a balance between practical classes and independent work of students.

**Keywords:** teaching methods, educational process, foreign language teaching, intercultural communication, language environment, simulation method, project-based learning.

**For quoting:** Glazova E.Yu., Shepeleva N.Yu. Modern methods and technologies of teaching foreign languages in non-linguistic specialties at university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 132–139. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-132-139>

**Введение.** Инновационные процессы, происходящие в системе высшего образования, предполагают способность преподавателя и студента быстро реагировать на возникающие изменения и адаптироваться к ним. Студенты имеют свободный доступ к огромному количеству материалов сети Интернет, поэтому преподаватель больше не рассматривается как единственный источник информации. Чтобы оставаться интересным и авторитетным наставником для учащихся, педагог должен быть в состоянии ориентироваться в современных методах и приемах преподавания своего предмета, уметь заинтересовать и увлечь.

Актуальность изучения иностранного языка, и в особенности английского, с годами не падает, а, скорее, растет. Английский язык – необходимый фактор для развития успешной карьеры выпускников вузов.

Возможности, открывающиеся перед современным человеком, позволяют ему найти интересную и высокооплачиваемую работу за рубежом или в сотрудничестве с иностранными партнерами. Все это требует владения иностранным языком. И, как правило, именно высшая школа является ответственной за получение студентами требуемых профессиональных навыков и компетенций [Ронжина: 72]. Поэтому современные студенты достаточно сильно заинтересованы и замотивированы в изучении предмета «Иностранный язык», который некоторым из них требуется профессионально, поскольку уже на этапе обучения на бакалавриате многие начинают интересоваться научной деятельностью, а большое количество передовых исследований опубликовано на английском языке.

При этом, чтобы овладеть иностранным языком на профессиональном уровне, необходима серьезная подготовка в высшей школе. Высшие учебные заведения предоставляют студентам свободу выбора в том, какой иностранный язык изучать, но абсолютное большинство студентов выбирают английский в качестве основного иностранного языка, даже если в средней школе изучался другой иностранный язык. В связи с этим перед преподавателем стоит серьезная задача овладеть самыми современными методами преподавания английского языка в вузе с целью выбора именно того инструмента обучения, который будет соответствовать уровню первичных знаний, образовательных потребностей, а также задаче приобрести универсальные и профессиональные компетенции.

Принимая во внимание изначально высокую мотивацию студентов к изучению языка, стоит отметить, что заинтересованность может снижаться из-за не всегда высокой эффективности учебного курса «Иностранный язык», чему, в частности, способству-

ет сокращение количества часов, выделяемых на эту дисциплину. С целью устранения указанной проблемы в ходе данного исследования осуществляется анализ эффективности современных методов и подходов к преподаванию иностранных языков в вузе.

Научная новизна исследования заключается в формировании наиболее эффективного сочетания методов и подходов в преподавании иностранного языка в условиях сокращения количества аудиторных часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык», которое соответствует предъявляемым требованиям учебного плана, ожиданиям студентов и реалиям жизни при сохранении баланса в распределении часов между практическими занятиями и самостоятельной работой студентов.

**Методы и технологии, направленные на эффективное овладение иностранным языком в вузе.** От преподавателя иностранного языка требуется индивидуальный и творческий подход при обучении предмету в каждой группе студентов, так как не может быть единой методики преподавания для разных курсов и на разных направлениях подготовки вуза, поскольку «педагогика является наукой и искусством одновременно, поэтому и подход к выбору методов обучения должен основываться на творчестве педагога» [Волкова: 514]. В современном вузе используются самые разнообразные методы и технологии, направленные на эффективное овладение изучаемым предметом. Используя необходимые приемы обучения, преподаватель реализует методы обучения иностранному языку.

Изменилась учебная рабочая программа, где появились такие разделы, как деловой иностранный язык, иностранный язык в профессиональной сфере, которые вызывают искренний интерес у обучающихся. Таким образом, основной целью изучения иностранного языка в современном вузе представляется овладение универсальной компетенцией УК-4 (способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранных языках), которая позволяет решать студенту множество задач как в профессиональной, деловой сферах, так и в области межкультурного общения [Ибирчук: 3].

На современном этапе развития высшего образования происходит реформирование учебного процесса, исходя из новых требований к учебным рабочим программам – это технологии дистанционного обучения (обучающие игры, диалоговые тренажеры, чат-боты), преподавание при помощи средств видеосвязи Webinar Meetings, Jitsi, Skype и другие. В связи с цифровизацией и информатизацией образования, глобализацией образовательного пространства, налаживанием международных связей с европейскими, китайскими и американскими вузами в сфере

учебной и научной деятельности, интернациональными программами по обмену студентами в рамках учебных программ, а также возможностью обучаться онлайн с целью получения второго образования, магистерской степени или обучающих тренингов за рубежом должны меняться и технологии преподавания иностранных языков.

В соответствии с учебными планами, разработанными в Костромском государственном университете, на изучение иностранного языка на неязыковых специальностях отводится довольно незначительное количество часов практической работы (24 часа в семестр), что составляет 1 занятие в неделю. Но при этом предполагается, что за данный период студент должен овладеть социокультурной компетенцией для успешного взаимопонимания с представителями другой культуры, межкультурной коммуникативной компетенцией в устной и письменной речи. Стоит отметить, что количество часов для самостоятельной работы при изучении иностранного языка в учебном плане довольно значительно. Проблема заключается в том, что студенты первого курса, как правило, не обладают навыками самообучения, соответственно, курс «Иностранный язык» зачастую представляется малопродуктивным для большинства обучающихся на неязыковых специальностях, не дает ожидаемого результата и приводит к отсутствию мотивации при изучении иностранного языка. Совокупность данных факторов позволяет сделать вывод, что применяемые стандартные методы при изучении иностранного языка в вузе далеко не всегда отвечают требованиям, предъявляемым учебным планом.

Целью данного исследования является анализ современных методов и технологий, позволяющих устранить существующую проблему, а также подбор наиболее эффективного сочетания методов и подходов преподавания иностранного языка в вузе на неязыковых специальностях.

Методами исследования стали изучение методической и педагогической литературы, обобщение практического опыта, сравнение и анализ существующих методов преподавания иностранного языка. Материалом исследования выступили анализ успеваемости студентов, уровень мотивации при изучении иностранного языка в вузе, регулярное тестирование, которое позволило выявить эффективность применяемой методики. База для исследования – Костромской государственный университет, группа из 12 студентов, специальность «Русский язык и литература», и группа из 12 студентов, направление подготовки «Информационные системы и технологии», профиль «Разработка программного обеспечения». Исследование продолжалось в течение всех 4 семестров, предусмотренных учебным планом для изучения курса «Иностранный язык».

**Результаты исследования.** Изучаемая проблема малоэффективного обучения иностранному языку в вузе может быть решена при реализации таких методов и подходов к преподаванию, которые позволили бы воплотить совокупность трендов современных технологий в образовании – понятных, интересных и своевременных для студентов.

Говоря о наиболее подходящих и эффективных методах преподавания иностранного языка в реалиях сегодняшнего дня, преподавателю стоит учитывать особенности современного студента. В данном исследовании за основу была взята «Теория поколений», авторами которой являются писатель Уильям Штраус и экономист Нил Хоув. Авторы данного подхода описывают молодых людей с 2005 года рождения как поколение Z, «цифровое поколение». Говоря об отношении данного поколения к образованию, авторы «Теории поколений» отмечают, что оценки, школа, учитель далеко не всегда являются ценностью для современных студентов. Ценность – индивидуальность, самовыражение, быстрое развитие, комфорт, общение. А педагог – открытый поддерживающий наставник. Часть времени им кажется целесообразным учиться или работать удаленно. При этом они готовы работать много, если видят личностный смысл и возможность самореализации, но им нужны наставники и подробные инструкции. Важно, чтобы их труд приносил понятный конкретный результат.

Исходя из этого, необходимо создать такие условия, при которых студенты осознали бы необходимость изучения иностранного языка, даже если при этом придется создать искусственные условия при отсутствии реальных международных контактов. Для этой цели в вузе ежегодно проводится международная конференция «Диалог культур – культура диалога», где английский язык выступает связующим звеном между русскоязычными студентами, студентами из Китая, Вьетнама, Туркменистана, обучающимися в вузе, и позволяет создать культурную мотивацию для изучения языка как для профессиональных целей, так и для личного общения [Шепелева: 194].

На протяжении исследования студенты, участвующие в эксперименте, в течение всех 4 семестров активно привлекались к участию в этой и других международных конференциях, проводимых, в частности, онлайн, с выступлениями на иностранном языке (английском). Также для повышения мотивации к изучению языка студентам предлагалось участие в различных конкурсах, викторинах и соцопросах в рамках Недели иностранных языков, проводимых на английском языке. Это позволило создать атмосферу, в которой студенты почувствовали необходимость изучения языка, его востребованность, и преодолеть психологический барьер, неизбежно возникающий при редком использовании иностранного языка в реальной жизни.

Помимо традиционных методов и подходов, в вузе активно используются и альтернативные. Среди них выделяют лексический подход, появившийся около 30 лет назад и разработанный Майклом Льюисом, во многом схожий с коммуникативной методикой, но при его использовании в приоритете оказывается изучение лексики. В данном случае слова изучаются не отдельно, а в виде групп или устойчивых словосочетаний. Во время обучения и при подготовке к экзаменам студенты учатся использовать такие фразовые обороты в речи, что дает им возможность за довольно короткий срок расширить словарный запас. Несомненным плюсом данного подхода является то, что студенты проводят аналогии с родным языком, состоящим из подобных выражений, при этом изучение грамматики является второстепенным [Худайберганава: 196]. Этот метод обучения часто является более эффективным, так как студенты видят на практике, где и как применить новые знания, что способствует быстрому и легкому запоминанию материала [Сороколетова: 446]. Роль преподавателя в данном случае – в подаче импульса, создании предпосылок для самостоятельной работы.

Стоит отметить и новое направление обучения иностранным языкам, сформировавшееся в начале XXI века – мобильное обучение. Развитие цифровых мобильных технологий способствует модернизации педагогического процесса, в частности, доступа к средствам обучения, форм реализации учебной интеракции и способов подачи учебного материала и заданий [Титова, Авраменко 2013]. Обучающийся может самостоятельно найти учебные материалы, программы, ресурсы и задания, а также в любой момент организовать общение с преподавателем. Эти изменения соответствуют современной концепции образования, где акцент делается на самостоятельную работу и критический анализ полученной информации.

Для работы с экспериментальными группами применялись методы: ролевой игры, метод «Case-study», метод симуляции, метод групповых пазлов. Ролевая игра – это интерактивный метод обучения, который представляет собой моделирование различных ситуаций на учебном занятии. Такая методика преподавания английского языка используется для освоения нового и закрепления пройденного материала, для развития творческих способностей учащихся и их раскрепощения. Путём создания абсолютно обычных жизненных ситуаций студенты погружаются в языковую среду. Такой метод позволяет проводить обучение в действии. Одним из примеров может являться ролевая игра «Собеседование», когда студенты играют роли работодателя, специалиста и работника отдела кадров. Таким образом, они применяют все свои знания на практике и начинают думать и говорить на иностранном языке свободно.

Метод анализа кейсовых ситуаций предлагает студентам осмыслить реальную жизненную ситуацию, отражающую практическую проблему, проанализировать знания, необходимые для ее решения. Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения студентов анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями. Метод групповых пазлов, основанный на зависимости студентов друг от друга в определенной ситуации, позволяет решать коллективную задачу, разбитую на части. В результате возникновения коллективной ответственности студенты вынуждены слушать других, принимать активное участие в работе, что делает этот способ очень эффективным при выполнении определенных заданий [Гарбузова: 118]. Метод симуляции – это воображаемое, выдуманное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации. Симуляция – это деятельность по принятию решений в определенной ситуации, где участники обсуждают проблему в заданных условиях. Студентам назначаются различные роли – руководителя, менеджера, организатора или исполнителя. Такой метод обучения характеризуется большой заинтересованностью студентов и высоким уровнем мотивации при изучении английского языка. В ходе обучения с применением этого метода у обучающихся формируются навыки стратегического планирования, работы в команде, убеждения. Кроме того, данный метод способствует формированию у студентов *soft skills*. Метод симуляции позволяет систематизировать знания учащихся, подготовить студентов к речевому поведению в реальных условиях.

Одним из важных методов в преподавании английского языка в высшей школе является проектный метод. Его главной задачей является практико-ориентированность, так как студент готовится вузом в большей мере к работе в коллективе. Соответственно, работа на результат, взаимоотношения в команде, самодисциплина являются основными требованиями при выполнении практических задач на занятии. Данный метод позволяет научить студентов планированию, анализу и непредвзятому оцениванию результатов своей работы.

Кроме вышеперечисленного в экспериментальных группах широко применялся подход, известный как “flipped learning” («перевернутое обучение»). Первопроходцами этого подхода считают Джонатана Бергмана и Аарона Сэмса. При использовании такого подхода учащиеся самостоятельно осваивают теорию, а на занятии создаётся групповая динамичная работа, в ходе которой обучающиеся применяют



изученную теорию на практике. Учитель при этом выступает в роли наставника, советчика. В качестве примера можно привести работу в группе «Информационные системы и технологии» (профиль «Разработка программного обеспечения») во втором семестре при изучении раздела «Учебно-познавательная сфера общения». Разбиралась тема “Higher education in Russia and abroad”. Студенты разбились на 3 подгруппы из 4 человек. Каждая подгруппа готовила сообщение по одной из следующих тем: “Higher education in Russia”, “Higher education in Great Britain” и “Higher education in the USA”. Преподаватель заранее предоставил студентам источники, где можно найти нужную информацию. В ходе самостоятельной работы студенты в группах изучили, обобщили и проанализировали материал. Каждый член группы отвечал за определенную часть работы (метод групповых пазлов). Один, например, просматривал видеоматериал, другой работал с текстовыми источниками, третий готовил презентацию и т. д. Непосредственно на занятии были представлены доклады, при этом студенты могли самостоятельно выбрать форму представления материала. Так, две группы подготовили доклад с презентацией, а одна группа – видеоролик. После этого в ходе занятия необходимо было провести сравнительный анализ высшего образования в России, Великобритании и США. Студенты самостоятельно определили критерии, по которым необходимо было проводить сравнение, и успешно справились с поставленной задачей.

Подобные мероприятия проводились неоднократно на протяжении всего учебного курса «Иностранный язык». Вначале подобные задания вызвали некоторые сложности и затруднения, так как у студентов было недостаточно навыков самостоятельной работы, но с каждым разом прогресс становился всё заметнее, логика изложения материала улучшилась, появилась слаженность в работе групп, чему также способствовало применение метода групповых пазлов. Можно сделать вывод, что подход “flipped learning” в условиях небольшого количества аудиторных часов оказался очень действенным.

В этой же группе в четвертом семестре с целью проверки сформированности компетенции УК-4 был осуществлен проект “Elevator pitch”, что можно перевести как «Презентация в лифте». При организации мероприятия опирались на довольно широко известный в реальной жизни прием поиска работы или инвестора, который так и называется “elevator pitch”, когда человек, желающий получить работу или финансирование своего проекта, должен за ограниченное количество времени (от 30 до 60 сек.) пропрекламировать себя как специалиста или свой продукт и представить его экспертам. В данной экспериментальной группе 3 человека исполняли роль «инвесто-

ров», остальные выступали в качестве разработчиков того или иного продукта или презентовали себя как грамотного и перспективного специалиста. Стоит отметить, что большинство «разработчиков» объединились в группы по 2 человека, и один человек играл роль специалиста, ищущего работу. В данном случае в рамках направления обучения «разработчикам» было предложено стать создателями какого-либо программного продукта, например мобильного приложения, продумать его концепцию и подготовить презентацию своего продукта. Перед проведением мероприятия был осуществлен подготовительный этап, в ходе которого обсуждалось, когда данный подход окажется кстати, какова структура такой презентации, был по пунктам разработан алгоритм «речи для лифта». При этом большая часть работы по подготовке осуществлялась студентами самостоятельно, что позволило сэкономить время на занятиях. Само мероприятие происходило непосредственно на паре. Благодаря ограниченности времени, отводимого на каждую презентацию, занятие прошло активно и динамично. После каждой презентации «инвесторы» высказывали свое мнение об услышанном. Замечания были как положительными, так и критическими. После мероприятия участникам было предложено оценить работу своих визави. Студенты, выступавшие в роли «разработчиков», но получившие негативные замечания в адрес своей разработки, могли высказать несогласие и обязательно обосновать его. После этого студенты, выступавшие в роли «инвесторов», в нескольких случаях согласились с представленными доводами. В ходе подготовки и реализации данного проекта применялись методы: ролевой игры, симуляции, групповых пазлов. Проект “Elevator pitch” был призван оценить, насколько студенты экспериментальной группы готовы выступать в качестве специалистов в своей области. Эффективной работе в ходе реализации проекта способствовало использование образовательной концепции peer-to-peer (сокращённо – P2P-обучение), которую можно воспринимать как взаимное обучение. Данная концепция подразумевает ситуацию, когда равный учит равного. Равными принято называть участников образовательного процесса, между которыми нет так называемого административного подчинения и, следовательно, нет места наставлениям и наказаниям. Концепция P2P способствует формированию связей, основанных на принципах поддержки и взаимопомощи. При использовании данной концепции преподаватель выступает в качестве советчика и наставника.

Проект “Elevator pitch” продемонстрировал довольно высокий уровень сформированной УК-4, умения работать в команде, владения soft skills. Проведенная позже рефлексия выявила, что данный проект

вызвал большой положительный отклик у студентов, а следовательно, способствовал повышению уровня заинтересованности в изучении иностранного языка.

Студентам группы «Русский язык» в ходе реализации эксперимента было предложено решать профессиональные задачи, связанные с ситуациями, где они как будущие учителя были бы вынуждены столкнуться с преподаванием русского языка как иностранного для представителей разных национальностей, при этом общим языком общения оставался бы английский. В качестве заданий предлагались ситуации, где было необходимо составить лексико-грамматические упражнения на английском языке, провести анализ текста, составить англо-русский словарь к предложенному заданию. В качестве примера могли быть поставлены следующие задачи: 1) объясните студенту из Китая правописание и произношение русских прилагательных на английском языке, 2) объясните иностранному абитуриенту, как написать заявление на проживание в общежитии. Для решения поставленных задач студентам предлагались тексты, содержащие необходимую информацию, например инструкции из учебников по грамматике английского языка или образцы бланков заявлений. Целью данной работы представлялось расширение словарного запаса студентов, обсуждение задания в группе на английском языке, в качестве самостоятельной работы предлагалось выполнить лексико-грамматические упражнения. Также участникам эксперимента предлагалось посмотреть видеозапись с наглядным примером или прослушать аудиотекст. В качестве задания на практическом занятии нужно было воспроизвести увиденное или услышанное, отработав материал в виде диалогической или монологической речи. Также в качестве самостоятельной работы студенты готовили презентации на заданную тему с комментариями к тексту. Итоговым заданием было проведение проектной работы в форме ролевой игры «Русский язык для студентов, говорящих на английском языке», где каждый студент участвовал в качестве англоязычного иностранца или преподавателя, говорящего на английском языке. Во время ролевой игры студенты обсуждали различия языков, анализировали разность менталитетов, культур и речевых правил. Обучающиеся задавали вопросы, слушали, анализировали, комментировали, используя английский язык как средство общения. Применение такой методики на занятиях позволило интегрировать студентов в англоговорящую среду с учетом их основной профессиональной деятельности, повысило мотивацию к изучению иностранного языка, а также позволило эффективно использовать практические занятия и самостоятельную работу в необходимом балансе. При работе в данной группе также широко применялся подход “flipped learning” и концепция P2P.

В начале 1-го семестра все студенты 1-го курса всех направлений подготовки Костромского государственного университета обязательно проходят входной диагностический тест по иностранному языку на «Компетентностной платформе» (УНИКОМ), а по окончании курса «Иностранный язык» в течение 4-го семестра в экспериментальных группах проводилась диагностика с целью выявить сформированность универсальной компетенции по изучаемому предмету. Анализ представленных данных показал, что студенты экспериментальных групп значительно улучшили навыки говорения, письма, чтения и аудирования, что в процентном соотношении составляет не менее 30 % в целом.

**Заключение.** Проведенное исследование выявило наиболее эффективное сочетание методов и подходов к преподаванию иностранного языка с учетом сокращения количества аудиторных часов, выделяемых на данную дисциплину, которое при этом отвечает требованиям учебного плана, интересам студентов и реалиям жизни, сохраняя баланс между практическими занятиями и самостоятельной работой студентов.

Исследование показало, что с учётом особенностей и ценностей студентов, относящихся к «цифровому поколению Z», наиболее эффективными методами в изучении иностранного языка с целью формирования УК-4 являются метод ролевой игры, метод анализа кейсовых ситуаций, метод групповых пазлов, метод проектов. Большое положительное влияние оказало использование в ходе занятий концепции P2P, а реализация подхода “flipped learning” продемонстрировала способность данной технологии помочь решить проблему нехватки аудиторных занятий.

Таким образом, вышесказанное позволяет сделать вывод, что при условии владения студентами базовыми навыками общения на иностранном языке грамотное сочетание указанных методов, подхода “flipped learning” и концепции P2P в процессе преподавания иностранного языка эффективно для реализации поставленных современным вузом задач и дает высокий результат, отвечающий требованиям учебного плана, целям студентов и реалиям жизни в условиях сокращения аудиторных часов.

#### Список литературы

- Волкова Н.П. Педагогика: учеб. Пособие. Москва, 2007. 616 с.
- Воронцова А.В., Вишневская О.Н., Голицина С.С., Ершова М.В., Корсакова А.А., Петрова М.С., Самкина М.А., Сутягина Т.В. Результаты диагностики воспитательных компетенций у обучающихся программ бакалавриата направления «Педагогическое образование» // Вестник Костромского государственного

университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 170–182.

Гарбузова Т.М. Трудности перевода. Английский язык (или как избежать языковых ошибок). Рн/Д: Феникс, 2018. 225 с.

Гладких В.В., Скребова Е.Г., Дьяков Д.Е., Бокова М.М. Технология структурирования и анализа информации текста на занятиях по иностранному языку в военном вузе инженерно-технического профиля // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 37–45.

Ибирчук А.А. Использование современных технологий на занятиях иностранного языка // Науч. вестн. Крыма. 2017. № 2. С. 1–5.

Ронжина А.Ю. Здоровьесберегающие технологии и их практическое применение в процессе обучения иностранному языку // Устойчивое развитие науки и образования. 2020. № 3. С. 70–77.

Салаева Н.К. Принципы формирования эмоционального интеллекта учащихся при обучении иностранному языку // Вопросы германской филологии и методики обучения иностранным языкам: материалы XIV Республик. студ. науч.-практ. конф. Брест, 2019. С. 241–244.

Сороколетова А.В. Значение эмоционального интеллекта в обучении иностранному языку в условиях современного образования // Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сб. науч. статей. Курск, 2019. С. 442–448.

Титова С.В., Авраменко А.П. Мобильное обучение иностранным языкам: учеб. пособие. Москва: Икар, 2013. 224 с.

Худайберганова Э. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков в высшей школе // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). Москва: Буки-Веди, 2016. С. 94–97.

Шенелева Н.Ю. Особенности преподавания иностранных языков в магистратуре гуманитарного вуза // Вестник Костромского Государственного Университета им. Н.А. Некрасова. 2015. Т. 21, № 1. С. 193–196.

### References

Volkova N.P. *Pedagogika: ucheb. Posobie* [Pedagogy: textbook]. Moscow, 2007. 616 p. (In Russ.)

Voronzova A.V., Vishnevskaya O.N., Golicina S.S., Ershova M.V., Korsakova A.A., Petrova M.S., Somkina M.A., Sutyagina T.V. *Rezul'taty` diagnostiki vospitatel'ny`x kompetencij u obuchayushhixsya programm bakalavriata napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie»* [The results of diagnostics of educational competencies in students of undergraduate programs of the direction "Pedagogical education"]. *Vestnik Kostrom-*

*skogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2022. vol. 28, № 1. pp. 170–182. (In Russ.)

Garbuzova T.M. *Trudnosti perevoda. Anglijskij yazy`k (ili kak izbezhat` yazy`kovy`x oshibok)* [Translation difficulties. English (or how to avoid language mistakes)]. Rn/D: Feniks, 2018. 225 p. (In Russ.)

Gladkikh V.V., Skrebova E.G., D'yakov D.E., Bokova M.M. *Tekhnologiya strukturirovaniia i analiza informatsii teksta na zaniatiiakh po inostrannomu iazyku v voennom vuze inzhenerno-tekhnicheskogo profilia* [Technology of structuring and analyzing text information in foreign language classes at a military university of engineering and technical profile]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2022. vol. 28, № 1. pp. 37–45. (In Russ.)

Ibirchuk A.A. *Ispol'zovanie sovremennykh tekhnologii na zaniatiiakh inostrannogo iazyka* [The use of modern technologies in foreign language classes]. *Nauch. vestn. Kry`ma*, 2017. № 2. pp. 1–5. (In Russ.)

Ronzhina A.Yu. *Zdorov'esbergaiushchie tekhnologii i ikh prakticheskoe primenenie v protsesse obuchenii inostrannomu iazyku* [Health-saving technologies and their practical application in the process of teaching a foreign language]. *Ustojchivoe razvitie nauki i obrazovaniya* [Sustainable development of science and education], 2020. № 3. pp. 70–77. (In Russ.)

Salaeva N.K. *Printsipy formirovaniia emotsional'nogo intellekta uchashchikhsia pri obuchenii inostrannomu iazyku* [Principles of Formation of Students' Emotional Intelligence in Teaching a Foreign Language]. *Voprosy` germanskoy filologii i metodiki obucheniya inostranny`m yazy`kam: materialy` XIV Respublik. stud. nauch.-prakt. konf. Brest* [Issues of German Philology and Methods of Teaching Foreign Languages: Proceedings of the XIV Republics. stud. scientific-practical. conf.]. Brest, 2019. pp. 241–244. (In Russ.)

Sorokoletova A.V. *Znachenie e`mocional'nogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazy`ku v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya* [The value of emotional intelligence in teaching a foreign language in the conditions of modern education]. *Obuchenie inostrannomu yazy`ku: sovremennost` i perspektivy` sb. nauch. Statej* [Teaching a foreign language: modernity and prospects: coll. scientific articles]. Kursk, 2019. pp. 442–448. (In Russ.)

Titova S.V., Avramenko A.P. *Mobil'noe obuchenie inostranny`m yazy`kam: ucheb. Posobie* [Mobile teaching of foreign languages: textbook.]. Moscow: Ikar, 2013. 224 p. (In Russ.)

Khudaiberganova E. *Sovremennye metody i tekhnologii prepodavaniia inostrannykh iazykov v vysshei*

*shkole* [Modern methods and technologies of teaching foreign languages in higher education]. *Filologiya i lingvistika v sovremennom obshchestve: materialy`IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, iyun` 2016 g.)* [Philology and linguistics in modern society: materials of the IV Intern. scientific conf. (Moscow, June 2016)]. Moscow: Buki-Vedi, 2016. pp. 94–97. (In Russ.)

Shepeleva N.Yu. *Osobennosti prepodavaniya inostrannykh yazykov v magistrature gumanitarnogo vuza* [Features of teaching foreign languages in the magistracy of a humanitarian university]. *Vestnik Kostrom-*

*skogo gosudarstvennogo Universiteta im. N.A. Nekrasova* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov], 2015. vol. 21, № 1. pp. 193–196. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 07.12.2022; одобрена после рецензирования 13.01.2023; принята к публикации 25.01.2023.*

*The article was submitted 07.12.2022; approved after reviewing 13.01.2023; accepted for publication 25.01.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 140–146. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 140–146.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-140-146>

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**Родионова Инга Викторовна**, Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь, Россия, [rodichienga@mail.ru](mailto:rodichienga@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0937-7635>

**Маяцкая Наталья Константиновна**, кандидат педагогических наук, Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь, Россия, [mayatskaya\\_nata@mail.ru](mailto:mayatskaya_nata@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6680-0340>

**Аннотация.** В статье раскрыт ряд вопросов, связанных с выявлением роли образования в обеспечении уровня коммуникативной компетентности и определением условий, обеспечивающих это процесс. Показано, что в системе высшего образования при решении задачи осуществляется формирование и развитие требуемого в современных условиях уровня. Так, в статье авторы при выделении задач высшей школы определяют значимость образования в обеспечении уровня социальной и межкультурной компетентности, называя одной из задач высшего образования воспитание широко эрудированной, культурной, активной личности, способной осуществлять эффективную коммуникацию в мировом пространстве. В статье освещается проблема формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов медицинских вузов. Проведен анализ роли образования в современном мире, рассмотрены значения понятий «компетентность» и «коммуникативная компетентность» в трактовке современных и зарубежных ученых. В статье акцентируется внимание на необходимости создания условий для формирования и развития коммуникативной компетентности студентов посредством образовательных программ гуманитарного блока, к которым относится дисциплина «Коммуникативные технологии в профессиональной деятельности», реализуемая при обучении иностранных студентов – будущих врачей-медиков. Авторы акцентируют внимание на коммуникативной компетенции как одной из ведущих среди других компетенций, необходимой для решения коммуникативных задач в профессионально ориентированной и учебно-познавательной деятельности. Выделение этой компетенции и формирование коммуникативной компетентности обеспечивает студентам возможность приобретения профессиональных знаний, необходимого опыта для конструктивного взаимодействия в поликультурной среде.

**Ключевые слова:** образование, коммуникативная компетентность, коммуникация, иностранные студенты, поликультурная среда, взаимодействие.

**Для цитирования:** Родионова И.В., Маяцкая Н.К. Формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов в поликультурной среде высшей школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 140–146. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-140-146>

Research Article

## FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCY OF FOREIGN STUDENTS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION

**Inga V. Rodionova**, Stavropol State Medical University, Stavropol, Russia, [rodichienga@mail.ru](mailto:rodichienga@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0937-7635>

**Natalya K. Mayatskaya**, Candidate of Pedagogic Sciences, Stavropol State Medical University, Stavropol, Russia, [mayatskaya\\_nata@mail.ru](mailto:mayatskaya_nata@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6680-0340>

**Abstract.** The article reveals a number of issues related to identifying the role of education in ensuring the level of communicative competency and determining the conditions that ensure this process. It is shown that in the system of higher education, when solving the problem, the formation and development of the level required in modern conditions is carried out. So in the article, the authors, when highlighting the tasks of higher education, one should determine the importance of education in ensuring the level of social and intercultural competency, calling upbringing of a widely erudite, cultural, active personality capable of effective communication in the world space among the tasks of higher education. The article highlights the problem of the formation of professional communicative competency of medical students. The analysis of the role of education in the modern world of the meaning of the concepts of “competency” and “communicative competency” in the interpretation

of modern and foreign scientists is carried out. The article focuses on the need to create conditions for the formation and development of students' communicative competence through educational programmes of the humanitarian block, which include the discipline "Communication technologies in professional activity", implemented in the training of foreign students – future medical workers. The authors focus on communicative competence as one of the leading among other competences and necessary for solving communicative tasks in professionally oriented and educational and cognitive activities. The allocation of this competency and the formation of communicative competence provides students with the opportunity to acquire professional knowledge, the necessary experience for constructive interaction in a multicultural environment.

**Keywords:** education, communicative competence, communication, foreign students, knowledge, skills, multicultural environment, interaction.

**For citation:** Rodionova I.V., Mayatskaya N.K. Formation of the communicative competency of foreign students in a multicultural environment of higher education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 140–146. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-140-146>

Современная система образования в настоящее время претерпевает колоссальные изменения: проводятся новые реформы, внедряются новые методы преподавания, инновационные парадигмы, расширяется информационная сеть.

Умение успешно общаться, поддерживать связь и контактировать в поликультурной образовательной среде позволяет студентам познакомиться с культурой и обычаями других стран, а иногда даже и выучить третий и четвертый языки (при тесном общении). Возникает необходимость совершенствования культуры общения, которая способствует развитию интеллектуальной и эмоциональной активности взаимодействующих сторон, поднимая межличностные отношения на более высокий уровень.

Эффективный результат деятельности людей зависит от культуры взаимодействия независимо от сферы деятельности. Одним из важных этапов подготовки будущих специалистов для этих сфер деятельности является обучение в высшей школе. Именно в вузах в процессе обучения продолжается активное взаимодействие, сотрудничество, общение, участие в научной деятельности.

Интеграционные процессы вносят свои коррективы, делая образовательное пространство еще более многополярным и поликультурным, где представители разных религий и языков сосуществуют и взаимодействуют на одной территории, служа общему делу и целям.

Современное общество заинтересовано в разностороннем развитии людей, успешно социализирующихся и обладающих высоким уровнем социальной и межкультурной компетентности, которая, в свою очередь, подразумевает наличие знаний, опыта и навыков, нужных для эффективной деятельности в заданной предметной области.

Образование играет главенствующую роль, одной из основных задач становится воспитание широко эрудированной, культурной, активной личности, способной осуществлять эффективную коммуникацию в окружающем мире. Следует отметить, что в на-

стоящее время образовательные системы испытывают кризис, обусловленный недостаточным уровнем подготовки выпускников вузов, использованием неэффективных методических подходов в овладении знаниями. Таким образом, необходимо обучать «не только знаниям, а готовить будущего специалиста к жизни, то есть нужно переходить к принципиально другим типам содержания и другим целям образования».

Одним из приоритетных в развитии образования можно назвать формирование коммуникативной компетентности. При рассмотрении этого вопроса правомерно обратиться к анализу феномена «коммуникация».

«Коммуникация» – целенаправленная передача содержания с помощью языковых форм от одного участника ситуации общения другому.

В человеческом обществе коммуникация – общение, обмен мыслями, знаниями, чувствами, поступками.

В процессе подготовки будущих специалистов важная роль отводится формированию коммуникативных компетенций, что нашло отражение, в частности, во всех образовательных стандартах.

Рассматривая феноменологию понятия «компетентность», изначально выделяем наличие знаний, опыта и навыков, нужных для эффективной деятельности. По мнению К. Кин, компетентность можно сравнить с пальцами на руке (навыки, знания, опыт, контакты, ценности), которые координируются ладонью и контролируются нервной системой, управляющей рукой в целом [Кеел: 120].

Таким образом, соединив эти два понятия, получаем определение понятия «коммуникативная компетентность» как обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере общения<sup>1</sup>.

Однако в научной литературе мы встречаемся с неоднозначным определением этого понятия, что затрудняет возможность теоретических обобще-

ний в этой области, при этом наблюдается сходство во мнениях авторов.

Существуют различные точки зрения на коммуникативную компетентность и ее виды, описанные в отечественной и зарубежной литературе.

Темой статьи заявлена коммуникативная компетентность иностранных студентов в поликультурной среде. Научная новизна рассматриваемой темы состоит в расширении понятия «коммуникативная компетентность». В нашем исследовании понятие поликультурной среды представлено иностранными студентами-медиками.

Научный мир подробно рассматривает понятие «коммуникативная компетентность». Прежде всего, это работы таких ученых, как В.Н. Куницына, М.В. Вятютнев, В.В. Вялых, Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жуков, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, А.А. Леньшина, И.А. Зимняя и др.

В зарубежной психологии разработкой проблемы коммуникативной компетентности занимались такие ученые, как Д. Хаймс, Р. Уайт, Н. Хомский, М. Кэналь, М. Свейн, П. Дуайе, А. Холлидей.

В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход М.Н. Вятютневым, который предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [Вятютнев: 38].

В.Н. Куницына рассматривает коммуникативную компетентность как «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах», как успешность общения.

Коммуникативная компетенция в работах И.А. Зимней – это «сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [Зимняя: 40].

Субъекты выступают как объекты коммуникативной деятельности, которые общаются посредством каналов реализации взаимодействия [Леньшина: 37].

Коммуникативная компетентность представляет собой внутреннюю систему ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия<sup>2</sup>.

Проследив становление образования в США, отмечаем, что, ориентированное на компетенции, оно начало формироваться в 70-х гг. XX века.

Следует отметить, что термин «компетенция» был предложен (точнее, возвращен в понятийный

аппарат лингвистики) еще Н. Хомским (Массачусетский университет). Ученый отмечал: «...Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией и употреблением. Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции» [Хомский: 218].

Этнолингвист Д. Хаймс использует термин «коммуникативная компетенция» как внутреннее знание ситуационной уместности языка; как способности, позволяющей быть участником речевой деятельности [Hymes: 273].

Концепции М. Кэналя и М. Свейна стали базовыми, они рассматривают коммуникативную компетенцию как лежащую в основании системы знаний и навыков, необходимых для осуществления коммуникации [Гутник: 775].

В контексте заявленной темы актуальным становится рассмотрение задачи формирования и последующего развития поликультурной компетентности как необходимой составляющей профессиональной культуры студентов в процессе обучения и подготовки к профессиональной деятельности.

Рассмотрим формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов в поликультурной среде медицинского вуза.

Формирование коммуникативной компетентности является условием успешности иностранных студентов в ходе профессиональной идентификации в поликультурной образовательной среде, в которой образ профессии является значимым.

В образовательном процессе личность студента рассматривается по-новому: кроме академических знаний, студент «должен овладеть системой общественно значимых ценностей, проявлять активность в различных сферах жизни. Иначе говоря, «высшая школа ориентирована на подготовку не только будущего специалиста, но и конкурентоспособной личности» [Родионова: 71].

В процессе обучения иностранный студент выступает как носитель ценностей национальной культуры, с одной стороны, а с другой – он готов осуществлять приобретение иного культурного опыта в процессе диалога в определенной поликультурной среде. Поэтому правомерно рассматривать социальное пространство вуза как пространство развития личности и основы формирования следующего уровня общения – межкультурного.

В процессе межкультурного общения происходит знакомство с нормами, ценностями, особенностями, традициями, обычаями других культур.

Межкультурные коммуникативные компетенции студентов обеспечивают профессиональную подготовку, одновременно способствуя успешной социализации и адаптации. На современном этапе развития высшего образования возникает необходимость

в выпускниках специалитета, «способных общаться на разных языках, владеть навыками вербальной и невербальной коммуникаций [Фортова: 927].

Однако следует отметить, что коммуникация представителей разных культур (студентов) в поликультурной среде вуза порождает множество проблем, которые препятствуют обмену информацией (несовпадение норм, ценностей мировоззрений, символических систем), что находит отражение в используемых языковых конструкциях, стилях устной и письменной коммуникаций [Соколова и др.: 427].

Конфликты неизбежны по разным причинам: из-за различий в эмоциях и ценностях, интерпретации вербального языка и невербального поведения у разных культур. Результатом часто становятся непонимание, которое может возникнуть и при внутрикультурной коммуникации [Садохин: 28].

Являясь представителями разных культур, студенты пользуются различными моделями восприятия социальной действительности при помощи языковых конструкций, стилей устной и письменной коммуникации.

Следует отметить, что проблемы лингвистического характера часто становятся одними из первых (и вследствие этого наиболее запоминающимися) затруднений при общении в поликультурной среде [Латыпова: 312], которая способствует формированию национальной идентичности личности, обеспечивает подготовку обучаемых к пониманию других культур, признанию и принятию культурного разнообразия.

При обучении студентов-иностранцев русскому языку как иностранному целью освоения дисциплины «Коммуникативные технологии в профессиональной деятельности» является овладение учащимися необходимыми навыками и умениями во всех видах речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении и письме. Задачами освоения дисциплины являются овладение языком как средством общения и овладение языком специальности как средством получения научной информации в объеме, обеспечивающем свободное восприятие и понимание текстов учебников и лекций в вузе.

Важным условием подготовки студентов – будущих врачей к эффективной коммуникации, конструктивному взаимодействию с пациентами, готовых эффективно решать профессиональные задачи, являются компетенции, необходимые для продуктивной профессиональной деятельности [Богачева: 138].

При изучении дисциплины «Коммуникативные технологии в профессиональной деятельности» происходит формирование компетенции УК-4, которая предполагает способность студентов применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия.

В содержании компетенции Иук-4.1 указано: «Выбирает и использует наиболее эффективные для академического взаимодействия вербальные и невербальные средства коммуникации, знает основные языковые средства, принципы коммуникации, необходимые для самореализации, самообразования, использования творческого потенциала в условиях иноязычной образовательной среды.

Важность этих компетенций состоит в обучении студентов различным моделям взаимодействия в системе врач – пациент, так как коммуникативная компетенция в профессиональном общении проявляется в умении составлять диалог между врачом и пациентом. При установлении контакта с больным врач решает основные профессиональные задачи, заполняет анамнез жизни и болезни пациента, проводит диагностику болезни, составляет план лечения и оценивает эффективность лечения. В связи с этим перед преподавателем стоит задача научить студентов – будущих медиков правильно формулировать и задавать вопросы пациенту и понимать ответы, что предполагает участие в общении.

Студенты в процессе обучения дисциплине «Коммуникативные технологии в профессиональной деятельности» в основном ориентированы на восприятие материала на основе профессиональной речи, подготовку их к устному общению с больным, в процессе коммуникации моделируются речевые ситуации с пациентами разных психологических типов.

В программу обучения включались следующие задания: изучение медицинских терминов, определение лексических значений слов, подбор синонимов, соответствие симптомов жалобам больного, составление словосочетаний, предложений, диалогов на основе медицинских текстов, выявление причин, симптомов и медицинского осмотра пациента.

Приведем примеры вопросов врача во время первичного приема пациента с гастритом:

- На что вы жалуетесь?
- Где вы чувствуете боль? Покажите.
- Куда отдают боли?
- Какие боли вы ощущаете?
- Сколько времени продолжают боли?
- Какие ощущения у вас появляются во время приступа?
- Через сколько времени повторяются приступы?
- Когда у вас появляются приступы?
- В подложечной области бывают боли?
- Боли длительные или быстро проходят?
- В течение суток у вас часто бывают приступы?

Умение ориентироваться в вопросах, которые задает врач в беседе с пациентом, по тому или иному заболеванию, способность заполнить историю болезни с использованием правильных лексико-грамматических конструкций свидетельствуют о сформирован-



ности коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности.

Целью обучения являлось развитие у студентов способности вести диалог врача с пациентами. Было проведено анкетирование, которое происходило в 2 этапа: I этап – до изучения дисциплины «Коммуникативные технологии в профессиональной деятельности»; II этап – в завершение изучения дисциплины. В анкетировании приняли участие студенты в количестве 168 человек. Учитывая иностранный контингент учащихся, мы постарались минимизировать количество вопросов.

*I этап.* Анкета состояла из следующих вопросов:

1. Как вы думаете, какие вопросы будут рассматриваться при изучении данной дисциплины?
2. Как вы считаете, изучение этой дисциплины поможет вам в дальнейшей профессиональной деятельности?

В результате анализа результатов анкетирования нами были получены следующие данные:

50 % студентов ответили, что эта дисциплина будет связана с изучением научных текстов (при освоении русского языка они изучают научный стиль речи), при этом они не соотносили изучение дисциплины с диалогом врач – пациент.

45 % студентов не смогли ответить, насколько эта дисциплина поможет им в профессиональной деятельности.

5 % студентов затруднились с ответом.

*II этап.* Анкета состояла из следующих вопросов:

1. Как вы считаете, изучение этой дисциплины поможет вам в дальнейшей профессиональной деятельности?

2. Какие задания в ходе реализации программы показались вам более значимыми?

3. Какие вопросы вызывали затруднения?

4. Насколько полезным оказался этот курс?

В результате анализа результатов анкетирования нами были получены следующие данные: 88 % студентов четко ответили, что вследствие дефицита коммуникации на русском языке изучение дисциплины помогло им лучше ориентироваться в диалогах врач – пациент, 5 % студентов ответили, что этого курса недостаточно, хотелось бы получить больше знаний и применить их на практике, 7 % – что прохождение курса помогло им частично.

Результаты анкетирования показали, что если на начальном этапе многие студенты не владели навыками коммуникативного общения с пациентами, то на заключительном этапе изучения дисциплины «Коммуникативные технологии в профессиональной деятельности» студенты не испытывали коммуникативных проблем в общении с пациентами, достаточно легко ориентировались в вопросах, которые им предстояло задать, и в ответах пациентов.

Таким образом, цель программы – сформировать у иностранных студентов-медиков навыки профессиональной речи – была в основном реализована.

Коммуникативная компетенция является одной из ведущих среди других компетенций, так как она способствует расширению границ коммуникации, умению гибко взаимодействовать с другими людьми. Именно коммуникация является необходимым условием и способом реализации других компетенций.

Прослеживая взаимосвязь между успешностью формирования коммуникативной компетентно-

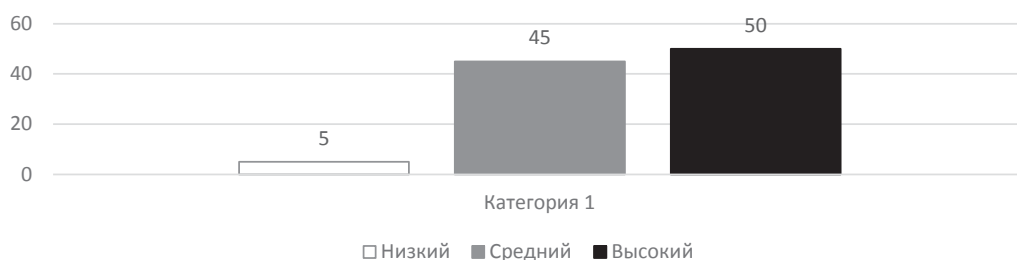


Рис. 1. Количественный анализ анкетирования студентов



Рис. 2. Количественный анализ анкетирования студентов

сти и общей направленностью личности, отмечаем что коммуникативная компетентность способствует усилению компонентов направленности личности как на свой внутренний мир, так и на внутренний мир другого человека.

Рассматривая способность личности к коммуникации и отмечая ее недостаточный уровень, приходим к выводу, что следует формировать и развивать коммуникативную компетентность, начиная с первых лет целенаправленного обучения человека, учитывая «творческий потенциал и саморазвитие учащегося как творческой личности; взаимодействие учащегося как субъекта образования с развивающей средой».

Таким образом, образовательный процесс, являясь одним из важнейших этапов формирования будущего студента-медика как профессионального работника и воспитания конкурентоспособного специалиста, способствует приобретению и развитию коммуникативных компетенций студента.

Образование представляет собой процесс, в результате которого происходит изменение индивидуумом (в данном случае – педагогом) поведения другого человека (студента), его установок, намерений, представлений и оценок в ходе их взаимодействия [Нестеров: 21].

В процессе обучения студенты получают профессиональные знания и опыт, достигают уровня коммуникативной компетенции, необходимого для решения коммуникативных задач в профессионально ориентированной и учебно-познавательной деятельности.

Выделение этой компетенции и формирование коммуникативной компетентности обеспечивает иностранным студентам возможность приобретения профессиональных знаний, необходимого опыта для конструктивного взаимодействия в поликультурной среде.

Посредством изучения дисциплины «Коммуникативные технологии в профессиональной деятельности» обеспечивается приобретение новых знаний, смена установок, мотивов, формирование новых отношений, ценностей, форм поведения.

Одновременно прививается умение общаться на культурном уровне, воспитывается коммуникативная толерантность, необходимость сопереживания – эмпатия, способность к восприятию и пониманию партнера по общению.

### Примечания

<sup>1</sup> URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

<sup>2</sup> URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=428031>

### Список литературы

Богачева Г.Г. Внеурочная деятельность как средство формирования социальной компетентности учащихся // Актуальные задачи педагогики: мате-

риалы V Междунар. конф. Чита: Молодой ученый, 2014. С. 92–106. URL:<https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5444/> (дата обращения: 11.10.2022).

Вялых В.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих медицинских работников на этапе обучения в вузе // Педагогические науки. Оренбург, 2015. № 6 (58). С. 136–140.

Вятунцев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. Москва, 1975. № 6. С. 55–64.

Гутник Е.П. Современные теоретические представления о коммуникативных компетенциях // Молодой ученый. 2016. № 27 (131). С. 774–778.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

Латынова Э.Р., Сарёбу В.П. Преодоление барьера в межкультурной коммуникации // Заметки ученого / СФ ФГБОУВО Башкирского государственного университета. 2020. № 10. С. 311–314.

Леньшина А.А. Различие терминов «коммуникативные технологии» и «коммуникационные технологии» // Молодой ученый. 2019. № 26 (264). С. 35–37.

Нестеров В.В. Коммуникативная компетентность как фактор профессиональной компетентности педагога // Акмеология. 2009. № 109. С. 19–24.

Родионова И.В. Пути оптимизации образовательного процесса в высшей школе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Москва, 2016. № 5. С. 70–73.

Садохин А.П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации // Обсерватория культуры: журнал-обозрение. Москва, 2008. № 2. С. 26–32.

Соколова М.М., Соколова А.М., Калита В.В. Иностранные студенты в межкультурной среде вуза // Вестник СПбГУ. Сер.: Социология. 2017. Т. 10. Вып. 4. С. 425–428.

Фортва Л.К. К вопросу о межкультурной коммуникативной компетенции студентов в современном профессиональном образовании // Молодой ученый. Анапа: Издание филиала РГСУ. 2016. № 12 (116). С. 926–928.

Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса // Публикации Отделения структурной и прикладной лингвистики. Серия переводов / под общ. ред. В.А. Звегинцева. Вып. 1. Москва, 1972. С. 233.

Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). Brussels, IBM Education Center, 1992, pp. 111–122.

Hymes D. On Communicative Competence, D. Hymes; J.V. Pride, J. Holmes (eds.). New York, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269–293.

## References

- Bogacheva G.G. *Vneurochnaja dejatel'nost' kak sredstvo formirovaniya social'noj kompetentnosti uchashhihsja* [Extracurricular activities as a means of forming the social competence of students]. *Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy V Mezhdunar. konf.* [Actual tasks of pedagogy: materials of the V International Conference]. Chita, Molodoy ucheny Publ., 2014, pp. 92-106. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5444/> (access date: 10.11.2022). (In Russ.)
- Chomsky N. *Aspekty teorii sintaksisa* [Aspects of the theory of syntax]. Publications of the Department of Structural and Applied Linguistics (Translit.). *Seriya perevodov* [Translation. A series of translations], ed. by V.A. Zvegintsev. Moscow, 1972, vol. 1, pp. 233. (In Russ.)
- Fortova L.K. *K voprosu o mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii studentov v sovremennom professional'nom obrazovanii* [On the issue of intercultural communicative competence of students in modern vocational education]. *Molodoy uchenyj* [Young scientist]. Anapa, Izdanie filiala RGSU Publ., 2016, vol. 12 (116), pp. 926-928. (In Russ.)
- Gutnik E.P. *Sovremennye teoreticheskie predstavleniya o kommunikativnykh kompetencijah* [Modern theoretical ideas about communicative competences]. *Molodoy uchenyj* [Young scientist], 2016, vol. 27 (131), pp. 774-778. (In Russ.)
- Zimnyaya I.A. *Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovaniya* [Key competencies - a new paradigm of the result of education]. *Vyshee obrazovanie segodnja* [Higher education today], 2003, vol. 5, pp. 34-42. (In Russ.)
- Latypova E.R., Sarebu V.P. *Preodolenie bar'era v mezhkul'turnoj kommunikacii* [Overcoming the barrier in intercultural communication]. *Zametki uchenogo* [Notes of the scientist], SF FGBOUVO Bashkirskogo gosudarstvennogo universiteta Publ., 2020, vol. 10, pp. 311-314. (In Russ.)
- Lenshina A.A. *Razlichie terminov «kommunikativnye tehnologii» i «kommunikacionnye tehnologii»* [The difference between the terms “communicative technologies” and “communication technologies”]. *Molodoy uchenyj* [Young scientist], 2019, vol. 26 (264), pp. 35-37. (In Russ.)
- Nesterov V.V. *Kommunikativnaja kompetentnost' kak faktor professional'noj kompetentnosti pedagoga* [Communicative competence as a factor of teacher's professional competence]. *Akmeologija* [Acmeology], 2009, vol. 109, pp. 19-24. (In Russ.)
- Rodionova I.V. *Puti optimizacii obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole* [Ways of optimizing the educational process in higher education]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk* [Actual problems of the humanities and natural sciences]. Moscow, 2016, vol. 5, pp. 70-73. (In Russ.)
- Sadokhin A.P. *Mezhkul'turnye bar'ery i puti ih preodolenija v processe kommunikacii* [Intercultural barriers and ways to overcome them in the process of communication]. *Observatorija kul'tury: zhurnal-obozrenie* [Observatory of Culture: Review Journal]. Moscow, 2008, vol. 2, pp. 26-32. (In Russ.)
- Sokolova M.M., Sokolova A.M., Kalita V.V. *Inostrannye studenty v mezhkul'turnoj srede vuza* [Foreign students in the intercultural environment of the university]. *Vestnik SPbGU. Sociologija* [Bulletin of St. Petersburg State University. Sociology], 2017, vol. 10, No. 4, pp. 425-428. (In Russ.)
- Vyalykh V.V. *Formirovanie professional'noj kommunikativnoj kompetentnosti budushhih medicinskih rabotnikov na jetape obuchenija v vuze* [Formation of professional communicative competence of future medical workers at the stage of training at the university]. *Pedagogicheskie nauki* [Pedagogical Sciences]. Orenburg, 2015, vol. 6 (58), pp. 136-140. (In Russ.)
- Vyatyutnev M.N. *Ponjatie jazykovej kompetencii v lingvistike i metodike prepodavaniya inostrannykh jazykov* [The concept of language competence in linguistics and methods of teaching foreign languages]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign languages at school]. Moscow, 1975, vol. 6, pp. 55-64. (In Russ.)
- Keen K. *Competence: What is it and how can it be developed?* J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). Brussels, IBM Education Center, 1992, pp. 111-122.
- Hymes D. *On Communicative Competence*, D. Hymes; J.B. Pride, J. Holmes (eds.). New York, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269-293.

*Статья поступила в редакцию 17.11.2022; одобрена после рецензирования 24.12.2022; принята к публикации 05.01.2023.*

*The article was submitted 17.11.2022; approved after reviewing 24.12.2022; accepted for publication 05.01.2023.*

# СОЦИОКИНЕТИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 147–155. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 147–155.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 329.78

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-147-155>

## СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ: РЕСУРСЫ, ОГРАНИЧЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ УЧАСТИЯ

**Филипова Александра Геннадьевна**, доктор социологических наук, профессор, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток, Россия, alexgen77@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7475-1961>

**Бухтиярова Ирина Николаевна**, кандидат педагогических наук, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Россия, ira\_irina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3173-929X>

**Скрыпникова Екатерина Михайловна**, кандидат педагогических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия, katrine13@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2627-570X>

**Аннотация.** В статье представлены результаты анкетного опроса школьников (N = 1180), проживающих в городах с разной численностью населения и сельской местности. Целью исследования стало изучение связи между членством в детской общественной организации и социальной активностью детей, их возможностью участвовать в решении разных вопросов, в том числе затрагивающих их интересы. Сравниваются ресурсы и ограничения социальной активности респондентов, включенных и не включенных в организации. Отдельно рассматриваются военно-патриотические, экологические организации, детские и молодежные общественные советы и РДШ.

**Ключевые слова:** общественные организации, участие в решении вопросов, социальная активность, дети, подростки

**Благодарности.** Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 19-011-00654

**Для цитирования:** Филипова А.Г., Бухтиярова И.Н., Скрыпникова Е.М. Социальная активность детей и общественные организации: ресурсы, ограничения и возможности участия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 147–155. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-147-155>

Research Article

## SOCIAL ACTIVITY OF CHILDREN AND PUBLIC ORGANISATIONS: RESOURCES, LIMITATIONS AND OPPORTUNITIES FOR PARTICIPATION

**Alexandra G. Filipova**, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia, alexandra.filipova77@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7475-1961>

**Irina N. Bukhtiyarova**, Candidate of Pedagogic Sciences, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ira\_irina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3173-929X>

**Ekaterina M. Skrypnikova**, Candidate of Pedagogic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia, katrine13@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2627-570X>

**Abstract.** The article presents the results of a questionnaire survey of schoolchildren (N = 1180) living in cities with different populations and rural areas. The purpose of the study was to study the relationship between membership in a children's public organisation and the social activity of children, their ability to participate in solving various issues, including issues affecting their interests. The resources and limitations of the social activity of respondents included and not included in organisations are compared. Separately, military-patriotic, environmental organisations, children's and youth public councils and the Russian movement of schoolchildren are considered.

**Keywords:** public organisations, participation in solving problems, social activity, children, adolescents

**Acknowledgments.** The work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 19-011-00654

**For citation:** Filipova A.G., Bukhtiyarova I.N., Skrypnikova E.M. Social activity of children and public organisations: resources, limitations and opportunities for participation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 1, pp. 147–155. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-147-155>

**Введение.** Конвенция ООН о правах ребенка (1989 г.) закрепила право детей свободно выражать взгляды по всем вопросам, затрагивающим их интересы, право свободно высказывать свое мнение и активно участвовать в жизни общества. В процессе интерпретации данных прав возник термин «участие детей в принятии решений» (далее – участие), который употребляется не только в зарубежной, но и отечественной практике для описания «текущих процессов, включая обмен информацией и диалог между детьми и взрослыми, в основе которого лежит взаимное уважение и в рамках которого дети могут высказать, в какой степени их мнения и мнения взрослых принимаются во внимание и влияют на результаты этих процессов» [Калабахина: 27].

Так как многие страны ратифицировали Конвенцию о правах ребенка, процесс участия детей в жизни общества приобретает глобальное развитие: «Каждое государство считает приоритетной задачей создание условий для полноценного развития детей, воспитание их ответственными членами общества, которые обладают необходимыми знаниями и жизненными навыками и способны участвовать в принятии решений, непосредственно затрагивающих их жизнь» [Маллаев: 8]. Активное распространение идеи участия детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы, в нашей стране началось в 2000-х годах, но еще до этого момента существовали формы, которые помогали ребенку принимать решения, влияющие на его жизнь. К самым традиционным формам, сложившимся еще в XX веке, можно отнести детские общественные объединения и организации, которые содержат внутри много механизмов, способствующих включению детей в процессы участия.

С понятием участия тесно связаны такие понятия, как социальная активность и социальная инициативность. Е.В. Тихомирова, Т.В. Сулягина, Ю.Н. Титова отмечают, что на сегодняшний момент осуществляется активный поиск и организация практик активности детей и их включение в участие в жизни общества [Тихомирова, Сулягина, Титова: 273]. Активность в исследованиях Л.И. Новиковой рассматривается в контексте развития и жизнедеятельности детского коллектива [Новикова: 290]. Она акцентирует внимание на создании целенаправленных, организованных педагогом ситуаций морально-го плана в детском коллективе, которые направляют нравственное развитие детей и создают возможности для проявления их активности. То есть активность проявляется в ситуациях морального выбора и нравственного принятия решений. Углубленный анализ активности представлен в работах В.А. Петровского. В его представлениях активность выступает как высшая форма развития деятельности, как динамическое условие ее становления, реализации и видоизмене-

ния [Петровский: 298]. Также социальная активность понимается как социальное качество личности, в котором проявляется и осуществляется степень ее социальности, то есть полнота связей с социумом, их качество, уровень преобразования личности в субъект общественных отношений [Кратко, Якуба].

В самом широком смысле активность обозначает любое проявление жизни человека. В более специальном значении оно характеризует меру участия в жизни общества (социума). В этом случае говорят об общественной или социальной активности. Как отмечает А.Г. Кирпичник, любая активность человека направлена на удовлетворение его потребностей. Отдельный человек, проявляя общественную активность, удовлетворяет потребности в признании, в обладании определенными правами и привилегиями, в доступности к информации и в определенных условиях жизни, а также и немало других [Кирпичник: 173].

Таким образом, с одной стороны, активность иницируется через участие в различных видах деятельности и принятии решений, а, с другой, активность как качество личности способна обеспечить участие в принятии решений.

С.В. Тетерский дает следующее определение социальной инициативности: «...Интегративное качество конкурентоспособной личности, обеспечивающее жизнеспособность, динамичность и мобильность личностного развития в интересах общества и государства» [Тетерский: 11]. Он приходит к выводу, что способность реализовать социальную инициативность может привести к формированию у детей товарищеских отношений, коллективизма, взаимной требовательности, нравственного отношения к другим людям; позволит воспринимать общегражданские и государственные ценности. Л.Н. Пашкина характеризует социальную инициативу как развивающуюся в коллективе способность личности к самостоятельным, целенаправленным, активным, поэтапным социально значимым действиям, основанную на ее глубокой приобщенности к социальным ценностям, направленную на формирование ее морального и делового облика, на осознание ответственного поведения [Пашкина].

Отметим, что инициативность, характеризующаяся готовностью детей к сознательной активности и творческой деятельности, позволяющая ставить и решать задачи (К.А. Абульханова-Славская, Д.Б. Богоявленская, А.И. Высоцкий, А.Н. Поддьяков, С.В. Тетерский) стимулируется через целенаправленное создание условий участия детей в принятии решений и выступает неотъемлемой основой реализации данного процесса. В свою очередь активность, выступая как качество личности, расширяющее ее способность к деятельности в предметной

сфере (К.А. Альбуханова-Славская, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, В.В. Игнатова, В.А. Петровский), влияет на изменение социального опыта ребенка, субъектности личности и практик принятия решений.

В XXI веке развитие детских общественных организаций получает новый толчок – формируется Российское движение школьников на основании Указа Президента РФ от 29.10.2015 г.<sup>1</sup> Также в Национальной стратегии действий в интересах детей, действовавшей в 2012–2017 гг., был выделен специальный раздел «Дети – участники реализации Национальной стратегии», в котором детские общественные объединения были обозначены как форма участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы<sup>2</sup>. На данный момент Национальная стратегия продолжается в «Плане основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года», где развитие детских общественных объединений и вовлечение в их деятельность обучающихся выступает одной из задач раздела «Инфраструктура детства»<sup>3</sup>.

Детское общественное объединение представляет собой «приоритетную форму детского движения, тип социальной общности, особое социально-педагогическое явление; структуру общественного устройства, проявляющуюся разнопланово, многозначно в его созидаании, функционировании в различных социально-исторических условиях; личностно ориентированную среду жизнедеятельности ребенка, в которой возможно проявление инициативы, активности ребенка, его самореализация» [Алиева: 10]. Основой деятельности детского общественного объединения является самодеятельность и самоуправление его участников. По мнению В.К. Григоровой, Т.Г. Мазуриной, О.В. Захаровой, «детское объединение является тем социальным институтом, которое способно предоставить подростку возможность самореализации и приобретенный опыт участия в различных видах социально значимой деятельности» [Григорова, Мазурина, Захарова: 184]. Детское общественное объединение создает пространство для осуществления организованной социальной активности детей, реализации их потребности в общении и участия в социально значимой деятельности, а также объединения «мира взрослых» и «мира детей». А.В. Малиновский также отмечает, что детское движение – «это со-бытийная, социальная практика ребенка и взрослого, организация личностного опыта на основании ценностной доктрины или идеологии общественной организации, когда воспитание не выступает отдельным направлением проводимых мероприятий, дел и акций, а формирует постоянное представление о ценности взаимодействий и взаимоотношений между ребенком, взрослым и обществом» [Малиновский: 181]. Таким образом, детское движение является важным инструментом учас-

тия детей в жизни общества на положительном для них уровне с учетом их активности и инициативности.

Поэтому целью данного исследования выступает изучение связи между состоянием детей в общественных организациях и их возможностью участвовать в решении разных вопросов. Для этого рассмотрим ресурсы и ограничения участия в сопоставлении: для ребят, состоящих и не состоящих в общественных организациях.

**Методы и методология.** Теоретической основой исследования выступает «новая» социология детства (К. Дженкс, А. Праут, У. Корсаро, Л. Аланен и др.), рассматривающая детей как соконструкторов социальной реальности наравне со взрослыми. Для задач исследования адаптирована «лестница участия» Р. Харта.

Эмпирическое исследование проведено в рамках проекта «Лестница детского участия: право детей на город, в котором они живут» (проект № 19-011-00654, РФФИ). Методами сбора данных стали анкетный опрос и экспертное интервью.

В опросе приняли участие 1 180 детей в возрасте от 10 до 18 лет, из них 42 % мальчиков и 56 % девочек. Респонденты проживают в 30 населенных пунктах, которые были перекодированы в крупнейшие города (население – свыше 1 млн чел.), крупные города (население – 250–1000 тыс. чел.), большие города (население – 100–250 тыс. чел.), средние города (население – 50–100 тыс. чел.), малые города (население – менее 50 тыс. чел.), села.

Для того чтобы выборка лучше отражала структуру исследуемой генеральной совокупности, была проведена процедура взвешивания данных по количеству человек, проживающих в разных типах населенных пунктов. Исходные данные были взяты из источников Росстата<sup>4</sup>.

В результате по указанным типам населенных пунктов по численности населения выборочные данные распределились следующим образом: крупнейший – 34,2 %, крупный – 10,1 %, большой – 10,4 %, средний – 7,4 %, малый – 11,3 %, село – 26,7 % респондентов.

Описывая выборочную совокупность, уточним, что в общественных организациях состоит 43,8 % (514 чел), 56,2 % указали, что не состоят ни в одной общественной организации, 8 чел. (0,6 % не ответили на данный вопрос). Далее будем обращаться к данным по респондентам, состоящим в организациях.

Из всех респондентов, состоящих в общественных организациях, 60,4 % составили девочки, 39,6 % – мальчики. Самый распространенный возраст детей, состоящих в общественных организациях, – 14 лет (21,6 % респондентов), вторую позицию занимает возраст 13 лет (20,3 %) (см. рис 1).

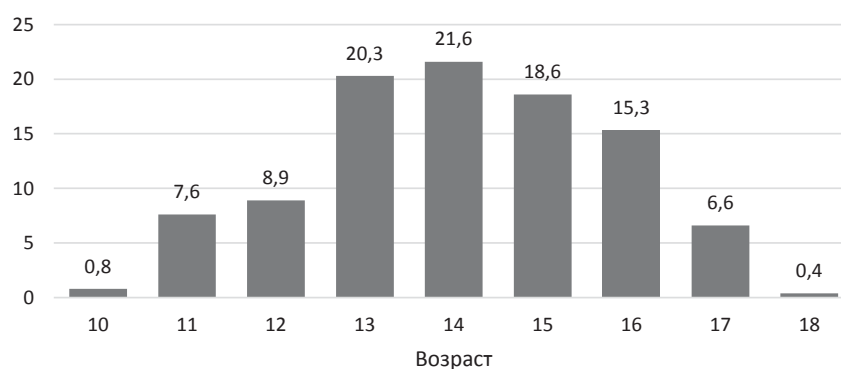


Рис. 1. Распределение по возрасту детей, состоящих в общественных организациях

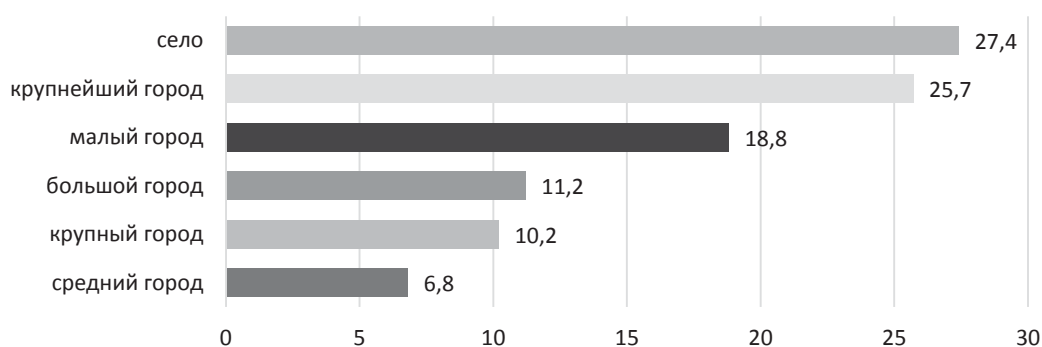


Рис. 2. Распределение по населенным пунктам детей, состоящих в общественных организациях

Больше всего респондентов – членов общественных организаций, участвующих в опросе, – проживает в сельской местности (27,4 %) и крупнейших городах (25,7 %), не третьем месте – дети из малых городов (18,8 %) (см. рис. 2).

**Результаты и их обсуждение.** Респонденты, состоящие в общественных организациях, распределились следующим образом: в органах школьного самоуправления состоят 43,6 % респондентов; в детском/молодежном общественном совете, РДШ – 30,9 %; в военно-патриотической организации – 25,2 %; в экологических организациях – 16,8 %; в других – 10,0 %. Среди иных организаций были указаны волонтерские объединения, вожатские отряды, поисковые отряды, научное общество.

На сегодняшний момент в России функционирует большое количество детских общественных объединений и организаций. Наиболее масштабными являются: Международный союз детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций», «Детские и молодежные социальные инициативы», Ассоциация учащейся молодежи «Содружество», скаутские организации. Масштабной детской общественной организацией, базирующейся в пространстве школы, является «Российское движение школьников», в которое вовлечены более 1,5 млн человек.

Современные детские общественные объединения реализуют свою деятельность по разным направлениям – патриотическим, экологическим, поисковым, творческим, журналистским и др. – или являются многопрофильными, предоставляя участникам выбор разных видов деятельности.

**Ресурсы социальной активности.** Поддержка семьи является главным фактором, способствующим социальной активности ребенка (рис. 3) (данный ответ указали 48,4 % респондентов), на втором месте – занятия в кружках, развивающих лидерские качества (30,5 %), далее идут ответы «участие в активе класса/школы, общественных организациях» (28,4 %), «поддержка учителей» (18,4 %). Другие факторы указали 12,3 % детей. Среди «других» преобладали такие ответы, как «поддержка друзей, одноклассников», «мои любимые организаторы», «желание помочь», «желание участвовать», «интерес», «самоуверенность», «собственный характер», «нести добро в массы, помогать, быть полезной людям и социуму».

В таблице 1 представлено сопоставление ответов детей, состоящих и не состоящих в общественных организациях, на вопрос «Что помогает тебе быть социально активным?»

Данные таблицы показывают, что среди тех, кто состоит в общественной организации, проявлять со-

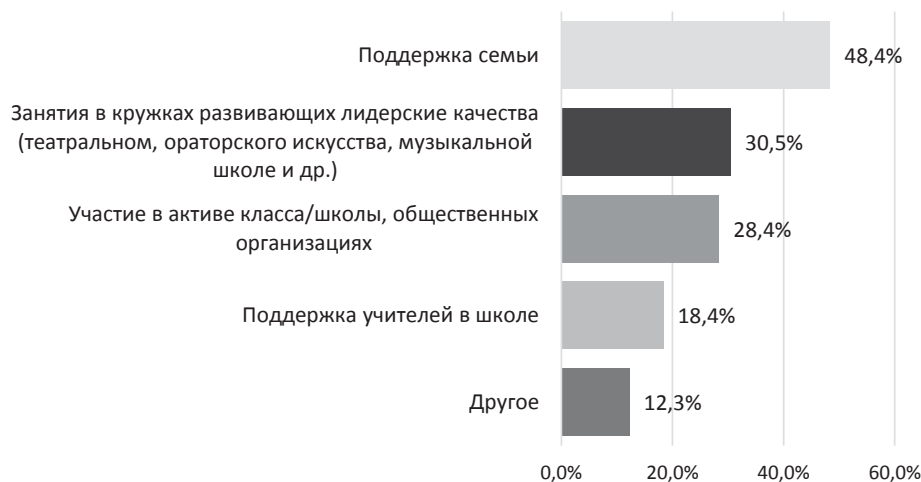


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Что тебе помогает быть социально активным?»

Таблица 1

Сочетание ответов на вопросы «Что помогает тебе быть социально активным?» и «Состоишь ли ты в детской общественной организации?»

Что помогает тебе быть социально активным	Состоишь ли ты в детской общественной организации?	
	Да	Нет
Поддержка семьи	38,70 %	61,30 %
Участие в активе класса/школы, общественных организациях	68,70 %	31,30 %
Занятия в кружках, развивающих лидерские качества (театральном, ораторского искусства, музыкальной школе и др.)	59,30 %	40,70 %
Поддержка учителей в школе	55,10 %	44,90 %
Другое	15,40 %	84,60 %

циальную активность помогают: участие в активе класса/школы (68,7 %), занятия в кружках по развитию лидерских качеств (59,30 %), а также поддержка учителей в школе (55,10 %). У тех ребят, которые не состоят в общественной организации, к ресурсам социальной активности относятся: поддержка семьи (61,30 %), поддержка учителей (44,90 %) и занятия в кружках, развивающих лидерские качества (40,70 %).

Можно предположить, что дети, не состоящие в организациях, больше ориентированы на родителей, которые направляют их активность и предлагают сильные формы участия, другая группа респондентов, состоящая в организациях, замещает семейные ресурсы институциональными (внешними) – поддержкой учителей, участием в активе классе/школы, занятием в кружках.

**Ограничения социальной активности.** На вопрос «Что мешает быть социально активным?» больше половины детей (50,4 %) указали «отсутствие времени», 30,3 % респондентов выбрали ответ «отсутствие желания», еще 28 % – отсутствие информации о возможности участия, 10,8 % респондентов признались в негативном опыте участия. Среди отве-

тов «другое» (5,6 %) были указаны несколько разных категорий. Первая связана с собственной неуверенностью – «боязнь общественного мнения», «боязнь ошибок», «стеснение из-за возможного осуждения», «осуждение, неуверенность», «меня не воспримут всерьез», «отношение людей ко мне». Вторая категория связана с ожиданием вовлечения в социальную деятельность со стороны – «выбирают других», «не предлагают». В третью категорию отнесены ответы, связанные с социальным разочарованием: «мнение детей не всегда учитывается», «понимание бесполезности своих действий», «меня не слышат». Четвертую категорию составляет собственное нежелание ребенка: «мне это не интересно», «мне это не надо», «лень». Отдельно также выделены объективные причины: «иногда мешает возраст, многие мероприятия с 18 лет», «неопытность», «собственные планы, задачи».

Сравнение ограничений социальной активности двух групп респондентов – ребят, состоящих и не состоящих в детской общественной организации, – не позволило выявить статистически значимых различий. Однако эти различия касались пола, возраста респондентов, а также размера населенного пункта их проживания.



Так, установлена связь между переменными «пол» и «отсутствие времени» (коэф. Фи = 0,183), свидетельствующая о большой перегруженности школьниками и дополнительными занятиями мальчиков, что мешает проявлению их социальной активности. Также мальчики получают меньше информации о возможностях участия (коэф. Фи = 0,154). В то же время для девочек основной причиной неучастия в социальной жизни является отсутствие желания (коэф. Фи = 0,119). Также отсутствие желания статистически значимо связано с размером населенного пункта (коэф. Фи = 0,268): чем меньше город, тем сильнее проявляется желание принимать активное участие в социальной жизни. Переменная «возраст» связана статистически с отсутствием времени: чем старше ребенок, тем больше он загружен.

**Soft skills и общественные организации.** Общественные организации воспитывают различные социальные и управленческие навыки и качества личности. Среди ответов на вопрос «Чему ты научился в общественной организации?» лидирующую позицию занял ответ «учитывать мнение окружающих» (61 %), на втором месте ответ «принимать решения» (60 %), третью позицию занимает ответ «выступать публично» (56,5 %), далее следуют ответы: «разрешать конфликтные ситуации» (56 %), «отстаивать права детей» (48,8 %), «работе органов власти» (28,3 %). Ничему не научились 12,3 % респондентов. Среди ответов «Другое» дети указали, что научились «быть сдержанными», «отстаивать свои права», «придумывать решения в экстренных ситуациях», «работе с компьютерным оборудованием», «уверенности в себе».

Для дальнейшего анализа были отобраны три вида детских общественных организаций: общественные советы, РДШ; военно-патриотические организации и экологические организации.

В таблице 2 представлены компетенции, которые были сформированы у респондентов, состоя-

щих в выделенных видах организаций. Три позиции оказались лидирующими у всех респондентов: умение публично выступать, принимать решения и учитывать мнение окружающих. Дети, состоящие в военно-патриотической организации, указали в приоритете, что научились публичным выступлениям (72,9 %), принятию решений (67,4 %), учитывать мнение окружающих (66,5 %), дети – члены детских молодежных общественных советов и РДШ отметили навыки публичных выступлений (68,8 %), умение учитывать мнение окружающих (68,1 %), принятие решений (65,6 %), дети-экологи также отметили, что важным умением для них стало учитывать мнение окружающих (85 %), навык принятия решений (82,3 %) и публичные выступления (79,8 %).

Обнаружена статистически значимая связь всех компетенций и членства респондентов в военно-патриотической организации, а также компетенций (за исключением компетенции «слушать других, вести диалог») и членства в экологических организациях (для выявления связи использовался критерий Хи-квадрат). Для членов детского/молодежного общественного совета и РДШ статистически значимым оказалось только наличие компетенции «публичные выступления». Наиболее выраженной оказалась связь переменных «членство в военно-патриотической организации» и «работа органов власти» (коэф. Фи = 0,255), «членство в экологической организации» и «решение конфликтных ситуаций» (коэф. Фи = 0,268).

Анализируя ответы на вопрос о возможностях, которые дает детям «участие в жизни общества/города/школы/класса», можно заметить, что больше всего дети ценят возможность «весело/активно провести время» (69,8 %), «познакомиться с новыми людьми» (66,9 %), а также «принести пользу стране/городу/району» (62,3 %). Среди прочих были указаны ответы «возможность приобрести полезные

Таблица 2

Сочетание ответов на вопросы: «В детской общественной организации я научился/научилась» и «Членство в одной из общественных организаций»

Ответы на вопрос «Чему научился?»	В детском/молодежном общественном совете, РДШ	В военно-патриотической организации (Юнармия и др.)	В экологических организациях
Публичным выступлениям	68,80 %	72,90 %	79,80 %
Слушать других, вести диалог	63,00 %	65,70 %	67,20 %
Учитывать мнение окружающих	68,10 %	66,50 %	85,00 %
Отстаивать права детей	49,70 %	59,50 %	75,10 %
Работе органов власти	28,80 %	53,80 %	63,80 %
Разрешать конфликтные ситуации	57,00 %	66,10 %	73,70 %
Принятию решений	65,60 %	67,40 %	82,30 %
Ничему	10,90 %	7,30 %	0,80 %
Другое	2,20 %	0,30 %	0,00 %

Таблица 3

Сочетание ответов на вопрос «Состоишь ли ты в детской общественной организации?» и индексом участия

Индекс участия	Состоишь ли ты в детской общественной организации?	
	Да	Нет
Низкий	11,00 %	17,30 %
Средний	51,60 %	65,60 %
Высокий	37,40 %	17,10 %



Рис. 4. Распределение респондентов, состоящих и не состоящих в детских общественных организациях, по ступеням «лестницы участия»

навыки» (59,7 %), «возможность принести пользу другим детям» (56,9 %), «возможность быть замеченным» (50,8 %). Среди других ответов были указаны «возможность получить опыт, новые знания», «быть общительным», «изучать психотипы людей разного возраста», «повышение самооценки», «разбивать серые будни». При этом распределение ответов статистически зависит от пола и возраста респондентов, но не зависит от размера населенного пункта.

Исследование взаимосвязи между членством в трех выделенных видах организаций и возможностями, которые дает это членство, позволило обнаружить связь между членством в военно-патриотических организациях и возможностью принести пользу стране/городу/району (коэф. Фи = 0,164), возможностью познакомиться с новыми людьми (коэф. Фи = 0,149), возможностью весело/активно провести время (коэф. Фи = 0,138), возможностью принести пользу другим детям (коэф. Фи = 0,137), а также целью быть замеченным (коэф. Фи = 0,109). В то же время членство в экологических организациях больше связано с другими причинами участия детей – возможностью приобрести полезные навыки, развить лидерские качества (коэф. Фи = 0,126), принести пользу другим детям (коэф. Фи = 0,144).

**Участие детей и общественные организации.**

Ключевой категорией исследования была категория участия детей в решении разных вопросов, поэтому для реализации задач исследования был рассчитан индекс участия, который складывался из социальной позиции ребенка в семье, школе и городе. Максимальное значение индекса – 9, минимальное – 3. Респонденты были разделены на три группы с высоким (значение – 8–9) средним (значение 5–6) и низким (3–4) значениями индекса участия. В таблице 3 представлено распределение двух групп респондентов – состоящих и не состоящих в общественных организациях, по значениям индекса участия. В самой анкете также содержался вопрос о том, на какой ступеньке «лестницы принятия решений» находится респондент (была адаптирована лестница Р. Харта), где первая ступень предполагает пассивную позицию респондента («Я ничего не решаю, ни в чем не участвую»), а самая последняя, седьмая – наивысшую степень социальной активности ребенка, когда он сам принимает решения и знакомит с ними взрослых.

Была выявлена связь между членством детей в общественной организации и индексом участия (уровень значимости = 0,015), а также между членством в организации и «лестницей» участия.

На рисунке 4 можно увидеть преобладание количества респондентов, состоящих в детских организациях, по мере продвижения вверх по ступеням «лестницы участия».

Поиск взаимосвязей между членством в трех ранее обозначенных видах организаций и индексом участия, а также ступенькой «лестницы участия» показал статистически значимые связи между членством в общественном совете, РДШ и индексом участия ( $p = 0$ ), а также членством в общественном совете, РДШ и «лестницей участия» ( $p = 0,011$ ), членством в военно-патриотической организации и «лестницей участия» ( $p = 0,001$ ), членством в экологической организации и индексом участия ( $p = 0,041$ ), членством в военно-патриотической организации и «лестницей участия» ( $p = 0$ ).

**Выводы.** Конвенция ООН о правах ребенка стимулировала вовлечение детей в принятие решений, затрагивающих их интересы. В общественно-политическом дискурсе получает развитие понятие «участие», тесно связанное с социальной активностью и инициативностью личности. Базой для формирования и развития социальной активности детей и подростков, а также их участия в решении разных вопросов выступают общественные организации.

Исследование показало сильную вовлеченность современных детей в общественные организации, в особенности органы школьного самоуправления и РДШ. Однако изучение возможностей участия через членство в общественных организациях разных видов продемонстрировало наличие связи между возможностями и двумя видами организаций – военно-патриотическими, экологическими. В тоже время статистически значимой связи между состоянием респондента в РДШ и полезными навыками, которые благодаря этому приобрел ребенок, не были обнаружены. Данный факт нуждается в дополнительном изучении. В качестве предположения можно высказать мысль о том, что членство в РДШ носит массовый характер, но не дает реальной включенности школьников.

Тем не менее вовлеченность в организации становится для школьников – участников исследования институциональным ресурсом поддержания социальной активности. Ребята учатся учитывать мнение окружающих, принимать решения и, что особенно важно, отстаивать права детей.

### Примечания

<sup>1</sup> Указ Президента РФ от 29 октября 2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/70183566> (дата обращения: 03.01.2022).

<sup>2</sup> О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы: Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/70183566> (дата обращения: 03.01.2022).

<sup>3</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 года № 122-р «Об утверждении Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года» // Электронный фонд актуальных правовых и нормативно-технических документов «Консорциум Кодекс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/573461456> (дата обращения: 03.01.2022).

<sup>4</sup> Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 03.01.2022).

### Список литературы

*Алиева Л.В.* Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества: учеб.-метод. пособие. Москва, 2007. 72 с.

*Григорова В.К., Мазурина Т.Г., Захарова О.В.* Педагогический потенциал детских объединений в условиях российского движения школьников // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Кострома: Костромской государственный технологический университет, 2017. С. 184–187.

*Калабихина И.Е.* Анализ положения детей в Российской Федерации. Как обеспечить развитие каждого ребенка. Участие детей в принятии решений, затрагивающих их интересы. Москва, 2012. 72 с.

*Кирпичник А.Г.* Некоторые основания детоцентрического подхода к детскому общественному движению // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19, № 3. С. 172–177.

*Кратко А.А., Якуба Е.А.* Социология. Харьков: Изд-во Константа, 1996. 192 с.

*Малиновский А.В.* Социально-психологические условия формирования качества детского движения в современной России // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 2. С. 178–183.

*Маллаев Д.М.* и др. Методика преподавания прав ребенка: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений. Махачкала: ГОУ ВПО «ДГПУ», Алф, 2008. 218 с.

*Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: избранные педагогические труды // под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. М.: Пер Сэ, 2010. 336 с.

*Пашкина Л.Н.* Социально-культурные условия воспитания инициативности участников молодеж-

ных общественных организаций: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2010. 222 с.

Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

Тетерский С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи: дис. ... д-р пед. наук. Тамбов, 2004. 337 с.

Тихомирова Е.В., Сутягина Т.В., Тимова Ю.Н. Две реальности совместности и событийности детей: Российское движение школьников и Городское детское общественное движение // Новый человек в новом обществе: проблемы социализации, ресурсы развития личности и коллектива: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию пионерской организации. Костромской государственной университет. Кострома, 2022. С. 273–279.

### References

Alieva L.V. *Detskoe obshhestvennoe ob#edinenie v sisteme social'nogo vospitaniya detej i junoshstva. Uchebno-metodicheskoe posobie* [Children's public association in the system of social education of children and youth. Teaching aid]. Moscow, 2007. 72 p. (In Russ.)

Kalabikhina I.E. *Analiz polozhenija detej v Rossijskoj Federacii. Kak obespechit' razvitie kazhdogo rebenka. Uchastie detej v prinjatii reshenij, zatragivajushhij ih interesy* [Analysis of the situation of children in the Russian Federation. How to ensure the development of each child. Participation of children in decision-making affecting their interests]. Moscow, 2012. 72 p. (In Russ.)

Kirpichnik A.G., Basov N.F. *Poznanie organizovanoj aktivnosti detej v sociume* [Cognition of the organized activity of children in society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota.*

*Juvenologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. ON THE. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics], 2008, T.14, pp. 197 - 203. (In Russ.)

Kratko A.A., Yakuba E.A. *Sociologija* [Sociology]. Kharkov: Constant Publishing House, 1996, 192 p. (In Russ.)

Mallaev D.M. *Metodika prepodavaniya prav rebenka: ucheb. posobie dlja stud. vysshih ped. ucheb. zavedenij* [Methods of teaching the rights of the child: textbook. allowance for students. higher ped. textbook establishments]. Makhachkala: GOU VPO "DSPU", Alef, 2008. 218 p. (In Russ.)

Novikova L.I. *Pedagogika vospitaniya: izbrannye pedagogicheskie trudy* [Pedagogy of education: selected pedagogical works]. ed. N.L. Selivanova, A.V. Mudrik. Moscow: Per Se, 2010. 336 p. (In Russ.)

Pashkina L.N. *Social'no-kul'turnye uslovija vospitaniya iniciativnosti uchastnikov molodezhnyh obshhestvennyh organizacij: dis.. kand. ped.nauk* [Socio-cultural conditions for educating the initiative of participants in youth public organizations: dis. pedagogical sciences]. Moscow, 2010. 222 p. (In Russ.)

Petrovsky V.A. *Lichnost': fenomen subektnosti* [Personality: the phenomenon of subjectivity]. Rostov-on-Don, 1993, 67 p. (In Russ.)

Tetersky S.V. *Vospitanie social'noj iniciativnosti detej i molodezhi: dis.. d-r ped.nauk* [Education of social initiative of children and youth: dis.. doctor of pedagogical sciences]. Tambov, 2004, 337 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 28.12.2022; одобрена после рецензирования 15.01.2023; принята к публикации 15.01.2023.

The article was submitted 28.12.2022; approved after reviewing 15.01.2023; accepted for publication 15.01.2023.

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях. Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

*Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:*

*e-mail: [vestnik@ksu.edu.ru](mailto:vestnik@ksu.edu.ru)*

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: \*.doc, \*.docx, \*.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате \*.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

---

### ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,  
г. Город, Страна

**Название (жирным шрифтом, строчные буквы)**

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)  
указывается после названия статьи курсивом*

**Аннотация:** 150–200 слов.

*Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:*

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

*В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.*

**Ключевые слова:** 7–10 слов, разделенных запятой.

**Информация об авторе:** Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

**Дата поступления статьи:** указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

**Дата приема статьи к публикации:** заполняется в редакции.

**Для цитирования:** Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 1. С. XX–XX (страницы будут указаны в редакции). DOI:

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

© Vladimir A. Smirnov, 2019.

Affiliation(s), Moscow, Russia

Name of the article

*Information about financing (links to grants, etc.) is indicated after the title of the article in italics*

**Abstract:** 150–200 word.

**Keywords:** 7–10 word, separated by a comma.

**Information about the author:**

E-mail:

**Article received:** August 08, 2019.

**Published:**

**For citation:** Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст статьи<sup>1</sup> Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи... [Анненков: 467].

#### Примечания (следуют после текста статьи)

<sup>1</sup> К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

<sup>2</sup> О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

<sup>3</sup> Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

#### Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

#### References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy*, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

---

### ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК, СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES

#### Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

*Просьба не путать примечания со списком литературы!*

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

*Архивные материалы:*

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

*Законодательные материалы:*

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г: (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1307](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307) (дата обращения: 28.10.2019).

#### Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

### **Список литературы**

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов (**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: Паблицинг компани, 2010. 386 с.

#### ***Книга четырех или более авторов***

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

#### ***Книга, описанная под заглавием***

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

#### ***Многотомное издание***

*Толстой Л.Н.* Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит., 1928–1958.

#### ***Один том из многотомного издания***

*Белинский В.Г.* Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

#### ***Статьи из сборников***

*Панкратова Т.М.* Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

*Королева Е.М., Крюкова Т.Л.* Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

#### ***Статьи из журналов***

*Анненков П.В.* Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

#### ***Статьи из газет***

*Райцын Н.С.* В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

#### ***Справочные издания, энциклопедии, словари***

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

**Статьи из энциклопедий, словарей**

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

**Диссертации и авторефераты диссертаций**

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

**Иностранные источники**

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

**Материалы из сети Интернет**

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: [http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f\\_v\\_chizhov\\_i\\_a\\_a\\_ivanov](http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov) (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках.

Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет). Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

**References**

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в references неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт <https://translit.ru> и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Затем копировать транслитерированный текст в готовящийся список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [] после соответствующих названий;

– заменить знак «//» на точку;

– заменить знак «/» на запятую;

– перевести на английский язык место издания (например, было М. – после редактирования: Moscow);

– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;

– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;

– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 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.)

*Непоминающий 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**

**2023 – № 1**

**Учредитель и издатель**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Костромской государственный университет»

**Главный редактор**

*Самохвалова Анна Геннадьевна*

доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент,  
Костромской государственный университет

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован  
Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
Реестровая запись: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 6.02.2023.  
Дата выхода в свет 21.06.2023.  
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 20,3.  
Уч.-изд. 20,9 л.  
Тираж 500 экз.  
Заказ № 16.

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**