

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА  
ПСИХОЛОГИЯ  
СОЦИОКИНЕТИКА

2

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**

**№ 2**

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 **Байбородова Л.В.**  
Принципы формирования духовно-нравственных ценностей в процессе изучения учебных предметов
- 12 **Ганина Е.В., Матвеев В.Э., Малюгина Н.М.**  
Современные мировые образовательные модели: зарубежный опыт управления образованием
- 18 **Бескровная Т.В., Шакурова М.В.**  
Трансформация образа семьи как субъекта воспитания в словесном и изобразительном искусстве советского периода (1917–1991 гг.)
- 26 **Иванова Н.М., Коваленко М.Ю., Медникова Л.А., Павлова О.А.**  
Преемственность в формировании функциональной грамотности обучающихся (от дошкольного образования к основному общему образованию)
- 37 **Шапедько А.А.**  
Определение педагогических условий эффективности применения поисковой деятельности как средство социального закалывания молодежи
- 43 **Дубенский П.И.**  
Теоретические основы формирования ответственного отношения учащейся молодежи к оружию

### ПСИХОЛОГИЯ

- 50 **Волкова Е.В., Мосс В.А.**  
Особенности организации концепта *Режиссер* на разных стадиях возрастного развития
- 59 **Рымина А.В.**  
Мотивы вступления в фандом женщин, членов азиатских романтических фан-культур в современном медиа-пространстве
- 65 **Павлова А.В.**  
Коррекция отношения к семейной роли и ребенку у родителей в условиях ДОО

### ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 73 **Леонова Ю.И., Спиженкова М.А.**  
Субъектные качества студентов вуза с различными стилями совладающего поведения
- 82 **Бехтер А.А., Скорева А.Н.**  
Взаимосвязь временной перспективы и проактивного совладающего поведения у будущих дефектологов

### СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 92 **Фатихова Л.Ф.**  
Поведение юношей и девушек с сохранным и нарушенным интеллектом в опасных ситуациях (по результатам родительской оценки)

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 101 **Смирнова И.А., Скворцова М.А.**  
Теоретические подходы к формированию учебной самостоятельности у детей младшего школьного возраста в современной образовательной организации
- 109 **Солдатова В.Л., Ситников С.А.**  
Презентация как арт-ориентированный экстралингвистический объект для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации
- 119 **Гулов А.П.**  
Олимпиадное движение как альтернативный способ поступления в высшие учебные заведения по лингвистическому направлению
- 125 **Зоголь С.Г., Смоляр А.И., Гокина А.Г., Кечаев С.С.**  
Развитие художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств
- 132 **Рахимов А.А.**  
Компьютерное моделирование как один из способов повышения эффективности обучения по высшей математике в техническом вузе

## CONTENTS

### PEDAGOGY

- 5 **L.V. Bayborodova**  
Principles of formation of spiritual and moral values in the process of studying academic subjects
- 12 **E.V. Ganina, V.Ed. Matveenko, N.M. Malugina**  
Modern world educational models: foreign experience of educational management
- 18 **T.V. Beskrovnaya, M.V. Shakurova**  
Transformation of the family image as a subject of upbringing in Soviet oral and pictorial culture (1917-1991)
- 26 **N.M. Ivanova, M.Yu. Kovalenko, L.An. Mednikova, O.Al. Pavlova**  
Continuity in the formation of functional literacy of students (from preschool education to basic general education)
- 37 **A.A. Shapedko**  
Determination of pedagogical conditions for the effectiveness of the use of search activity as a means of social hardening of youth
- 43 **P.I. Dubensky**  
Theoretical foundations of the formation of a responsible attitude of students to weapons

### PSYCHOLOGY

- 50 **E.Ve. Volkova, V.Al. Moss**  
Features of the organization of the concept *Director* at different stages of age development
- 59 **A.V. Rymina**  
Motives for joining the fandom of female members of Asian romantic fan-cultures in the modern media space
- 65 **A.V. Pavlova**  
Correction of the attitude to the family role and the child of parents in the conditions of preschool education

### PSYCHOLOGY COPING BEHAVIOUR

- 73 **Ju.I. Leonova, M.A. Spizhenkova**  
Human agency traits of university students with different coping styles
- 82 **A.A. Bekhter, A.N. Skoreva**  
Relationship between time perspective and proactive coping behavior in future dialectologists

### SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- 92 **L.F. Fatikhova**  
Behaviour of Adolescent Boys and Girls with Intact and Impaired Intellect Intellect (Based on Parents' Assessment)

### TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 101 **I.A. Smirnova, M.A. Skvortsova**  
Theoretical approaches to the formation of educational independence in children of primary school age in a modern educational organization
- 109 **V.L. Soldatova, S.An. Sitnikov**  
Presentation as art-oriented extra linguistic object for creating content basis and forming communicative motivation in connection with online foreign language communication teaching
- 119 **A.P. Gulov**  
Olympiad movement as an alternative way to enter higher education institutions in the linguistic direction
- 125 **S.G. Zogol, A.I. Smolyar, A.G. Gokina, S.S. Kechaev**  
The development of adolescents' artistic perception in the children's art school settings
- 132 **A.Ak. Rakhimov**  
Computer simulation as one of the ways to increase the efficiency of training in higher mathematics in a technical university

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 144 Михайлова В.Е., Гам В.И.,**  
Механизмы управления компетенциями студентов в условиях развивающегося профессионального образования
- 151 Белова Т.И.**  
Диагностический инструментарий оценки сформированности цифровой культуры будущих педагогов
- 161 Мирхасанов Р.Ф., Сабитов Л.С., Гарькин И.Н.**  
Процесс создания творческих продуктов студентами архитектурных и дизайнерских направлений ВУЗов: интегративная методика обучения
- 168 Смирнова Е.Е., Бреднева Н.А.**  
Модель формирования индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности
- 178 Рядинская Е.Н., Волобуев В.В., Чабелец Е.Н.**  
Особенности адаптированности курсантов вузов МВД к условиям служебной деятельности
- 184 Чистякова В.В., Межецкая Г.Н.**  
Возможности образовательной среды неязыкового вуза в повышении качества языкового образования

## СОЦИОКИНЕТИКА

- 190 Тесленко А.Н.**  
Поп-культура как оружие психоментальной войны за молодежь

## 196 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

## PROFESSIONAL EDUCATION

- 144 V.E. Mikhailova, V.I. Gam**  
Mechanisms for managing student competencies in developing vocational education
- 151 T.Ig. Belova**  
Diagnostic tools for assessing the formation of digital culture of future teachers
- 161 R.F. Mirkhasanov, L.S. Sabitov, I.Ni. Garkin**  
The process of creating creative products for students of architects and designers: integrative teaching methods
- 168 E.E. Smirnova, N.A. Bredneva**  
Model of formation of individual career paths of military university students under conditions of social uncertainty
- 178 E.Ni. Ryadinskaya, V.Vy. Volobuev, E.Ni. Chabelets**  
Features of adaptation of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs to the conditions of official activity
- 184 V.V. Chistyakova, G.N. Mezetskaya**  
Modelling motivating education environment to enhance teaching english to university students

## SOCIOKINETICS

- 190 A.N. Teslenko**  
Pop culture as a weapon of psycho-mental war for youth

## 196 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF ARTICLES

# ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 5–11. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 5–11.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 372.8

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-5-11>

## ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

**Байбородова Людмила Васильевна**, доктор педагогических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, [lvbai@mail.ru](mailto:lvbai@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4440-5013>

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей, которые перечисляются в соответствии с Указом Президента Российской Федерации, подчеркивается роль педагогов, возможности учебных предметов в формировании у школьников духовно-нравственных ценностей, называются подходы, которые важно учитывать при решении этой проблемы. На основе изучения литературы, актуальных подходов и вызовов общества, проблем воспитания и обучения, а также результатов исследований особенностей современных детей, их потребностей определяются принципы формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Дается краткая характеристика следующих принципов: духовно-нравственная направленность освоения учебного предмета; целенаправленность, сознательность и активность учебной деятельности ребенка; индивидуализация, уровневость, вариативность обучения; ризомоподобное обучение и гибкость организации учебной деятельности школьников; сотрудничество и созидательное сотворчество; проблемность и дискуссионность; эмоциональная отзывчивость и эмпатийное взаимодействие; визуализация обучения. Определяются условия, обеспечивающие эффективность формирования традиционных духовно-нравственных ценностей: обеспечение интеграции учебной и внеучебной деятельности, дополнительного образования школьников, межпредметных связей в процессе освоения учебного материала по предмету; развитие взаимодействия педагогов и семьи ребенка; использование ресурсов социума при организации учебной деятельности детей.

**Ключевые слова:** традиционные российские духовно-нравственные ценности, подходы, принципы, учебный предмет, школьники, педагогические условия.

**Благодарности.** Статья подготовлена в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Научно-методическое обеспечение формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста в рамках реализации Федеральной образовательной программы начального общего образования».

**Для цитирования:** Байбородова Л.В. Принципы формирования духовно-нравственных ценностей в процессе изучения учебных предметов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 5–11. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-5-11>

Research Article

## PRINCIPLES OF FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN THE PROCESS OF STUDYING ACADEMIC SUBJECTS

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

**Annotation.** The article substantiates the relevance of the formation of traditional Russian spiritual and moral values, which are listed in accordance with the Decree of the President of the Russian Federation, emphasizes the role of teachers, the possibilities of academic subjects in the formation of spiritual and moral values among schoolchildren, and identifies approaches that are important to consider when solving this problem. Based on the study of literature, current approaches and challenges of society, problems of education and training, as well as the results of research on the characteristics of modern children, their needs, the principles of the formation of traditional Russian spiritual and moral values are determined. A brief description of the following principles is given: spiritual and moral orientation of the study of an educational subject; purposefulness, consciousness and activity of the child's educational activity; individualization, level, variability of learning; rhizome-like

learning and flexibility in the organization of educational activities of schoolchildren; cooperation and creative co-creation; problematic and debatable; emotional responsiveness and empathic interaction; visualization of learning. The conditions ensuring the effectiveness of the formation of traditional spiritual and moral values are determined: ensuring the integration of educational and extracurricular activities, additional education of schoolchildren, interdisciplinary connections in the process of mastering educational material on the subject; development of interaction between teachers and the child's family; the use of social resources in the organization of educational activities of children.

**Keywords:** traditional Russian spiritual and moral values, approaches, principles, educational subject, schoolchildren, pedagogical conditions.

**For citation:** Bayborodova L.V. Principles of formation of spiritual and moral values in the process of studying academic subjects. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 5–11. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-5-11>

Ценность духовно-нравственного воспитания молодого поколения была очевидным и приоритетным направлением в деятельности педагогов во все времена [Лутовинов: 342; Тонких: 164–169; Бездухов: 15–21]. «Без ценностей и смыслов общество обречено на распад и вырождение. Вопрос о ценностях и смыслах является в этом отношении вопросом цивилизационного выживания России» [Багдасарян: 256]. Как никогда актуальны слова К.Д. Ушинского, основателя российской педагогики, признанного мыслителя: «...влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [Ушинский: 154].

Сегодня одной из ведущих тенденций образования является усиление ценностно-смысловой парадигмы педагогической деятельности, что подтверждается Указом Президента Российской Федерации «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (далее Указ). В этом документе определены целевые ориентиры в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, возложена ответственность на образовательные организации и каждого педагога за реализацию Указа [Указ Президента: 2022].

Значительные возможности для решения задач духовно-нравственного воспитания имеет учебный процесс. В этой связи цель обучения школьников можно рассматривать в контексте формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей в процессе освоения учебных предметов. Эта цель должна найти отражение в задачах обучения и воспитания, содержании учебного материала, видах деятельности обучающихся, используемых педагогами средствах и результатах освоения учебно-предмета.

В Указе отмечается, что «Традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское

единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России» [Указ Президента: 2022].

В Указе определен перечень традиционных ценностей: «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России». Традиционные ценности составляют «основу российского общества, позволяющую защищать и укреплять суверенитет России, обеспечивать единство нашей многонациональной и многоконфессиональной страны, осуществлять сбережение народа России и развитие человеческого потенциала» [Указ Президента: 2022].

Достижение цели формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников в процессе изучения предметов обеспечивается реализацией **методологических подходов**, среди которых особенно актуальны в контексте указанной цели следующие: аксиологический, социокультурный, субъектно-ориентированный, личностно-ориентированный, индивидуально-ориентированный, рефлексивно-деятельностный, практико-ориентированный [Байбородова: 402; Степанов: 220].

Безусловно, рассмотренные выше подходы тесно взаимосвязаны. Педагогам важно предусмотреть реализацию этих подходов в комплексе, что обеспечивается соответствующими принципами, то есть основными положениями или требованиями к формированию традиционных российских духовно-нравственных ценностей. В дидактике и воспитании имеются признанные принципы, которые изложены в учебниках [Сластенин: 163–180; 308–317]. Не отрицая их значения при изучении дисциплин, остановимся на тех принципах, которые в контексте рассматриваемой проблемы, на наш взгляд, имеют первостепенное значение с учетом рассмотренных

выше подходов и учитывают особенности современного школьника [Тамарская: 109].

Современный ребенок живет в изменчивом, непредсказуемом мире. Изменение внешнего мира ведет к изменению внутреннего мира ребенка, его процессов познания, когнитивных особенностей, поведения в окружающем мире, семье, школе. Соответственно, появляются новые требования к образованию, педагогу. Увеличивается число детей, имеющих особый образовательный запрос, свою независимую позицию. Сегодня у детей авторитетен тот учитель, который ему интересен, понимает его, может общаться «на равных». В этой связи важно определить ряд принципов, которые отражают современные тенденции в образовании и развитии ребенка. Мы предлагаем некоторые из них, обеспечивающие формирование духовно-нравственных ценностей.

Прежде всего, это **принцип духовно-нравственной направленности изучения учебного предмета**, который предусматривает целенаправленную и системную работу учителя по формированию традиционных духовно-нравственных смыслов жизнедеятельности обучающихся. При освоении учебного предмета педагогу необходимо выявить возможности для формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей, которые должны найти отражение в содержании, видах и способах учебной деятельности младших школьников, при изучении каждой темы, на каждом учебном занятии. Педагогу необходимо предусмотреть закрепление нравственных понятий и представлений, рассмотренных на занятии, во внеурочной деятельности, при выполнении самостоятельной работы по предмету, взаимодействуя с родителями, семьей, окружающим миром. Данный принцип означает освоение обучающимися опыта принятия нравственных решений, осуществления нравственного выбора при решении учебных, личностных и социально значимых проблем.

Учитель сопровождает нравственный выбор в ходе рефлексивной, аналитической деятельности обучающихся, помогает при постановке проблемных вопросов пропустить через себя свой собственный опыт, важные духовно-нравственные ценности, используя тьюторские методики и технологии.

Духовно-нравственные ценности присваиваются детьми в деятельности, смысл и цели которой ими осознаются, когда обучающийся имеет возможность проявить и реализовать свою активность. В этой связи необходимо предусмотреть **принцип целенаправленности, сознательности и активности учебной деятельности ребенка**. Данный принцип обеспечивает реализацию обозначенных выше подходов, и прежде всего субъектно-ориентированного, что означает:

– сознательное включение школьников в разную учебную и внеучебную деятельность;

– самостоятельное определение обучающимися целей и задач предстоящей деятельности;

– организацию различных видов деятельности, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач, средств, действий, волевых усилий детей;

– предоставление учащимся возможности пройти свой индивидуальный путь к поставленной ими самими цели, оказывая помощь при составлении индивидуальной программы, плана, маршрута изучения предмета, темы;

– предоставление права школьнику определять самому степень самостоятельности при освоении учебного материала, выбирать формы и способы оказания помощи ему со стороны педагогов, взаимодействия со сверстниками и родителями при выполнении учебной работы;

– обеспечение возможности оценивать самому ученику все виды деятельности, образовательные достижения, сопоставлять самооценку с оценкой других;

– создание ситуаций полной ответственности и самостоятельности при выборе и выполнении учебной деятельности, при изучении предмета, отдельных тем, оценке достижений обучающегося.

Реализация данного принципа возможна, если педагоги опираются на личный опыт ребенка, его отношения с людьми, окружающим миром, учитывают то, что его волнует, его интересы, проблемы и трудности. Этот принцип тесно связан с **принципом индивидуализации, уровневости, вариативности обучения**.

Индивидуализация сегодня рассматривается как преобразовательная деятельность человека по позитивному изменению своего внутреннего мира с целью самореализации и направлена на развитие индивидуальности и субъектности ребенка, когда он осознает свои возможности, обоснованно ставит цели, сам определяет и организует свою деятельность, чтобы как можно более полно раскрыть и реализовать свои способности. Такое состояние индивидуализации обучения ребенка не возникает сразу, для этого необходима системная целенаправленная деятельность педагога [Бурлакова: 179; Байбородова: 79–85].

На первом этапе педагог создает условия для развития субъектности и самостоятельности ученика, помогая детям актуализировать личную проблему, осознать положительные перспективы, понять собственные ресурсы для достижения целей. Педагог обучает их самоорганизации учебной деятельности, то есть самостоятельной постановке цели, планированию, обоснованному выбору способов достижения целей, самоанализу, рефлексии, самооценке, создавая ситуации для принятия самостоятельных решений. При этом педагогу важно развивать в ученике мотивацию к самостоятельной деятельности, поддерживать проявления его субъектности, индивидуальности, поощрять достижения, опираться на лучшие,



«сильные» стороны ребенка; создавать ситуации успеха, предоставлять ребенку право на ошибку. Важнейшим средством осуществления индивидуализации является субъектно-ориентированная технология, которая может использоваться в любых формах учебной и внеучебной деятельности обучающихся [Байбородова: 192–199].

Развитие индивидуализации обучения существенно зависит от подготовленности учащегося к учебной деятельности, освоению учебного предмета, его способностей. В этой связи необходимо учитывать уровни обученности и обучаемости учащегося при определении целей и задач обучения, выборе сложности, объема, содержания учебного материала, определении способов самостоятельной работы, характера взаимодействия ученика со сверстниками и учителем, форм контроля и самоконтроля за результатами деятельности и др. Ребенку предоставляется возможность самому осуществить выбор характера и способов учебной работы при избыточном наборе вариантов или предложить свой вариант.

Следующий *принцип ризомоподобного обучения и гибкости организации учебной деятельности ребенка* тесно связан с индивидуализацией и уровневостью обучения, усиливает внимание педагогов к тому, что освоение нравственно-ценностных знаний и приобретение опыта нравственного поведения ребенком возможно в том случае, если педагог выстраивает свою деятельность не линейно, по составленному заранее конспекту занятия, а идет от ребенка, его потребностей и состояния в данный момент [Гарифуллин: 127; Елкина: 82–95].

Кроме того, психологическое состояние ребенка, его эмоциональный настрой на деятельность в конкретный учебный момент времени зависит от многих факторов и произошедших событий в его жизни, о которых педагог, как правило, не может знать, что вполне естественно. Если учитель, придя на урок, будет выстраивать деятельность ребенка под свой запланированный формат, то есть будет идти от своих замыслов, не учитывая состояние, настрой ребенка, это может привести к внутреннему или внешнему конфликту с учеником, его агрессивной реакции на действия учителя. В этом случае даже самая нравственно-ценностная информация может вызвать у ученика отторжение, противодействие положительным намерениям учителя, то есть негативное отношение к информации и действиям педагога.

Вышеизложенное объясняет необходимость взаимодействия с ребенком, опираясь на принцип ризомоподобного обучения, противоположного преподаванию с заранее определенными результатами обучения и специально для этого заранее отобранным учебным материалом. Для педагога ризомоподобное обучение означает создание таких ситуаций, внутри кото-

рых и образовательный процесс, и собственно знание конструируются учениками, при этом процесс обучения может быть в любой момент изменен, перестроен под ученика. Учебные замыслы, планы педагога перестраиваются, гибко реагируя на изменившуюся обстановку в классе, на изменения в поведении ученика. Для обучающегося ризом – это контент, разнообразный, разноуровневый, в котором можно двигаться в любом направлении [Гречушкина: 161–171].

Развивая индивидуальность, субъектность ученика, не менее важно организовать его взаимодействие с людьми, взрослыми и детьми. Поэтому необходимо обеспечить реализацию *принципа сотрудничества и созидательного сотворчества*, означающего взаимодействие педагога и учащихся в процессе совместной учебной деятельности, в которой создаются совместные и индивидуальные оригинальные продукты как результат совместного поиска, приобретается опыт совместного творческого решения учебных задач, коммуникации, командной работы, активности, ответственности, самодисциплины, толерантности. Реализация данного принципа, прежде всего, способствует формированию таких традиционных нравственных ценностей, как созидательный труд, приоритет духовного над материальным, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение. Совместная творческая и созидательная деятельность предполагает взаимную ответственность обучающихся, сопереживание, взаимоподдержку, способность вместе преодолевать трудности. При этом творчество, сотрудничество, продуктивность и созидательность рассматриваются учащимися и педагогами как универсальный критерий оценки личности и отношений в коллективе [Рожков: 156].

Важными средствами сотрудничества и созидательного сотворчества, формирования многих традиционных ценностей у младших школьников при освоении учебных предметов являются проектная и поисковая деятельность, творческое решение исследовательских задач, коллективные (групповые) обсуждения и выявление вопросов и проблемных ситуаций, поиск преодоления трудностей, выполнение творческих работ на уроке и во внеурочное время, в том числе с участием родителей, семьи.

У ребенка немало вопросов, на которые он хотел бы получить ответ, проблем, требующих обсуждения с одноклассниками, взрослыми, педагогами и родителями. Дискуссионность характеризует современный стиль взаимодействия, взаимоотношений субъектов учебной деятельности, взрослых и детей. У современных школьников есть свое мнение, часто ошибочное, которое требует обсуждения. Данная ситуация обосновывает важность *принципа проблемности и дискуссионности*, что означает создание таких условий, при которых педагог может выявить

проблемы, которые волнуют детей, лучше узнать внутренний мир ученика, удовлетворить его потребность в познании и общении, научить детей выражать и отстаивать свою точку зрения, уважать и принимать мнение других. Учебный материал предметов предусматривает знакомство с разными точками зрения по обсуждаемой проблеме, что позволяет приобщить детей к дискуссии и выбору своей позиции. При освоении учебного материала достаточно много сюжетов, ситуаций нравственного содержания, которые позволяют выявлять и обсуждать проблемы, формировать нравственную оценку событий, поступков героев, анализировать и выбирать способы собственного поведения на основе осмысления духовно-нравственных ценностей.

Дискуссионность в классе, коллективе возможна, если введена система коллективного обсуждения проблем, планируемых занятий, видов учебной деятельности, домашних заданий, при этом ни одно решение не принимается волевым усилием учителя без обсуждения с детьми.

Проблемы для обсуждения могут задаваться педагогом, но наиболее ценно, когда дети сами определяют вопросы для дискуссии. Дискуссия может составлять основу всего занятия и предусматривать обсуждение логично выстроенных вопросов. Также в ходе занятия используются конкретные ситуации, которые заранее планируются учителем или импровизируются.

Любое полезное знание, которое ребенок осваивает, каждое важное действие, совершаемое учеником, присваивается, становится личностно значимым для него, отражается в экзистенциальной, интеллектуальной сферах ребенка, если это эмоционально им проживается. Эмоции и чувства, которые переживает ребенок, оказывают сильное влияние на восприятие, понимание информации, поведение, на присвоение нравственных ценностей, закрепление в его сознании и поведении ценностных смыслов жизнедеятельности человека. Это объясняет необходимость реализации *принципа эмоциональной отзывчивости и эмпатийного взаимодействия*. От эмоциональной атмосферы в коллективе, эмоциональной отзывчивости педагога зависит психологическое и психическое состояние ребенка, его отношение к информации, изучаемому материалу, учебной деятельности [Курнова: 194–196].

Реализация данного принципа означает проникновение в эмоциональные и иные состояния ребенка, постижение, понимание его внутреннего мира, стремление эмоционально откликнуться и вникнуть в его проблемы. Педагогу важно обладать гибкостью поведения, нестандартностью мышления, творчеством, креативностью, способностью выстраивать партнерские отношения с обучающимися, вызывая у них дове-

рие и желание быть естественным, открытым во взаимодействии с учителем и одноклассниками.

**Принцип визуализации обучения.** Данный принцип – это трансформация известного в дидактике принципа наглядности, когда наглядность и наглядные образы не только используются для более доступного и прочного усвоения учебного материала, но и создаются самими обучающимися в процессе переработки информации, что повышает их субъектность, осознанность в учебной деятельности и развивает познавательные интересы.

Визуализация – это перевод мысленных представлений в зрительные образы, когда ребенок осознанно воображает желаемую ситуацию или объект в целях их физического воплощения, это средство достижения целей путем использования силы воображения. Визуализация информации, которую осваивают дети, – это представление данных в таком виде, который обеспечивает наиболее эффективную деятельность обучающегося по их изучению [Макарова: 260–264].

Визуализация означает использование детьми приёмов для представления информации, какого-либо явления в удобном для зрительного наблюдения и анализа виде. Существует множество *способов визуального представления информации*: графики, схемы, таблицы, матрицы, диаграммы, опорные схемы и др. Визуально можно представить любую идею, объект, явление или пространство в стилизованной или реалистичной визуальной форме. Реализация данного принципа стимулирует присвоение нравственных ценностей, осознанное усвоение учебного материала, поскольку данный вид деятельности вызывает интерес у учащихся, является творческим и предусматривает определенные волевые усилия, а также отражает их интеллектуальные способности и нравственные ориентиры.

Повышению воспитательного потенциала учебного процесса, сознательному усвоению традиционных духовно-нравственных ценностей, реализации изложенных выше принципов способствует создание ряда *педагогических условий*. Прежде всего, это *интеграция педагогических средств учебной и внеучебной деятельности, дополнительного образования школьников, межпредметные связи в образовательном процессе*. Интеграционные процессы обеспечивают разностороннее развитие детей, формирование целостной картины мира, удовлетворение их потребностей и интересов, системное влияние на формирование духовно-нравственных ценностей школьников.

Не менее важно развивать *взаимодействие педагогов с семьей, родителями*. Невозможно решить ни одну проблему воспитания, и прежде всего формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей, без участия родителей, без выра-

ботки соответствующих ценностей в семье. Родители являются главными и необходимыми союзниками в решении этой проблемы. Задача педагога – организовать взаимодействие с родителями таким образом, чтобы сделать их своими единомышленниками в духовно-нравственном воспитании и развитии ребенка. Важно способствовать единению, сплочению семьи, установлению взаимопонимания между родителями и детьми, созданию комфортных, благоприятных условий для формирования духовно-нравственной атмосферы в семье.

Учебный процесс содержательно, эмоционально и духовно может обогатить **использование ресурсов социума**. Создание этого условия способствует решению ряда важных образовательных и воспитательных задач: формированию нравственных ценностей, воспитанию гражданственности, чувства гордости за свою Родину, уважения к людям, труженикам города и села и многих других социально важных качеств; расширению связей ребенка с окружающим миром, обогащению его опыта социальных отношений; усилению практической направленности учебной деятельности детей, приобщению их к обсуждению и решению социально значимых проблем; освоению опыта жизнедеятельности и хозяйствования на примере лучших образцов и др.

Рассмотренные выше педагогические принципы важно учитывать при организации проектирования образовательного процесса и изучении школьниками учебных предметов, при определении содержания учебного материала и отборе педагогических средств обучения предмету. Анализируя результаты развития детей, целесообразно оценить, как реализованы указанные принципы при организации учебной и внеучебной деятельности школьников, их взаимодействии с одноклассниками, старшими и младшими, взрослыми, окружающим миром. Такой анализ позволит педагогу выявить неиспользованные ресурсы, которые полезно учесть при поиске путей совершенствования дальнейшего освоения учебного предмета.

#### Библиографический список

*Багдасарян В.Э.* Традиционные ценности: стратегия цивилизованного возрождения. Ярославль: СПК, 2022. 256 с.

*Байбородова Л.В., Рожков М.И.* Воспитательная деятельность: учебник. Москва: КНОРУС, 2023. 402 с.

*Бездухов В.П.* Воспитание добродетелей молодого поколения как фактор сохранения традиционных ценностей // Духовная безопасность и традиционализм: избранные материалы междунар. науч.-просвет. конф. / отв. ред. А.Г. Поляков. Киров: Веси, 2023. С. 15–21.

*Булакова Т.В.* Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе:

концептуальные основы. Шуя: ГОУ ВПО «ШГПУ», 2008. 179 с.

*Гарифуллин Р.Р.* Основы постмодернистской педагогики: монография. Казань: Бриг, 2021. 127 с.

*Елкина И.М.* О новых дидактических концептах: ризомоподобное обучение // Философские науки, 2016. № 11. С. 82–95.

*Гречушкина Н.В.* Педагогика онлайн-курсов: ризоматическое обучение // Проблемы современного образования. 2020. № 4. С. 161–171.

*Курносова С.А.* Технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников // Мир науки, культуры, образования, 2012. № 1 (32). С. 194–196.

*Лутовинов В.И.* Патриотическое воспитание современной молодежи. Москва: Русайнс, 2020. 342 с.

*Макарова Е.А., Писаренко В.И.* Визуализация как одна из стратегий создания инновационной образовательной среды // Известия Южного федерального университета. Сер.: Технические науки. 2011. № 12. С. 260–264.

Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 01.04.2023).

*Рожков М.И.* Развитие самоуправления в детских коллективах: учеб.-метод. пособие. Москва: Владос, 2002. 156 с.

*Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. В.А. Сластенина. 10-е изд., перераб. Москва: Академия, 2011. 608 с.

*Степанов Е.Н., Лузина Л.М.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва: Сфера, 2008. 220 с.

*Тамарская Н.В., Белова О.В.* Родителям поколения Z. Как перестать беспокоиться и помочь своему ребенку в эпоху стремительных перемен. Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019. 109 с.

*Тонких В.А.* Духовно-нравственные традиции русского народа: становление и эволюция // Духовная безопасность и традиционализм: избр. материалы междунар. науч.-просвет. конф. / отв. ред. А.Г. Поляков. Киров: Веси, 2023. С. 164–169.

*Ушинский К.Д.* О нравственном элементе в русском воспитании // Избранные произведения. Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1946. Вып. 3. С. 154.

#### References

Bagdasarian V.E. *Traditsionnye tsennosti: strategii tsivilizovannogo vozrozhdeniia* [Traditional values: the strategy of civilized revival]. Yaroslavl, SPK Publ., 2022, 256 p. (In Russ.)

Baiborodova L.V., Rozhkov M.I. *Vospitatel'naia deiatel'nost': uchebnik* [Educational activity: textbook]. Moscow, Knorus Publ., 2023, 402 p. (In Russ.)

Bezdukhov V.P. *Vospitanie dobrodeteli molodogo pokoleniia kak faktor sokhraneniia traditsionnykh tsennostei* [Nurturing the virtues of the younger generation as a factor in preserving traditional values]. *Dukhovnaia bezopasnost' i traditsionalizm: izbr. materialy mezhdunar. nauch.-prosvet. konf.* [Spiritual Security and Traditionalism: Selected materials of the International scientific-Enlightenment. conf.], ed. by A.G. Poliakov. Kirov, Vesi Publ., 2023, pp. 15-21. (In Russ.)

Burlakova T.V. *Individualizatsiia professional'noi podgotovki studentov v pedagogicheskom vuze: kontseptual'nye osnovy* [Individualization of professional training of students at a pedagogical university: conceptual foundations]. Shuia, ShGPU Publ., 2008, 179 p. (In Russ.)

Elkina I.M. *O novykh didakticheskikh kontseptakh: rizomopodobnoe obuchenie* [About new didactic concepts: rhizome-like learning]. *Filosofskie nauki* [Philosophical sciences], 2016, vol. 11, pp. 82-95. (In Russ.)

Garifullin R.R. *Osnovy postmodernistskoi pedagogiki: monografiia*. [Fundamentals of postmodern pedagogy: monograph]. Kazan', Brig Publ., 2021, 127 p. (In Russ.)

Grechushkina N.V. *Pedagogika onlajn-kursov: rizomaticheskoe obuchenie* [Pedagogy of online courses: rhizomatic training. Problems of modern education], 2020, vol. 4, pp. 161-171. (In Russ.)

Kurnosova S.A. *Tekhnologiiia vospitaniia emotsional'noi otzyvchivosti u mladshikh shkol'nikov* [Technology of education of emotional responsiveness in younger schoolchildren]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia* [The world of science, culture and education], 2012, vol. 1 (32), pp. 194-196. (In Russ.)

Lutovinov V.I. *Patrioticheskoe vospitanie sovremennoi molodezhi* [Patriotic education of modern youth]. Moscow, Rusains Publ., 2020, 342 p. (In Russ.)

Makarova E.A., Pisarenko V.I. *Vizualizatsiia kak odna iz strategii sozdaniia innovatsionnoi obrazovatel'noi sredy* [Visualization as one of the strategies for creating an innovative educational environment]. *Izvestiia Iuzhnogo federal'nogo universiteta. Ser.: Tekhnicheskie nauki* [Proceedings of the Southern Federal University. Series. Technical sciences], 2011, vol. 12, pp. 260-264. (In Russ.)

*Ob utverzhdenii osnov gosudarstvennoi politiki po sokhraneniuiu i ukrepleniuiu traditsionnykh rossiiskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostei: Ukaz Prezidenta RF ot 9 noiabria 2022 g. № 809* [On the approval of the foundations of state policy for the preservation and Strengthening of traditional Russian spiritual and moral values]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (access date: 01.04.2023). (In Russ.)

Rozhkov M.I. *Razvitie samoupravleniia v detskikh kollektivakh: ucheb.-metod. posobie* [Development of self-government in children's collectives: studies.-method. stipend]. Moscow, Vados Publ., 2002, 156 p. (In Russ.)

Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiiyanov E.N. *Pedagogika: uchebnik dlia stud. uchrezhdenii vyssh. prof. obrazovaniia* [Pedagogy: textbook for students. institutions of higher Prof.education], ed. by V.A. Slastenin. 10-e izd., pererab. Moscow, Akademiia Publ., 2011, 608 p. (In Russ.)

Stepanov E.N., Luzina L.M. *Pedagogu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsiiakh vospitaniia* [To the teacher about modern approaches and concepts of education]. Moscow, Sfera Publ., 2008, 220 p. (In Russ.)

Tamarskaia N.V., Belova O.V. *Roditeliam pokoleniia Z. Kak perestat' bespokoit'sia i pomoch' svoemu rebenku v epokhu stremitel'nykh peremen* [Parents of generation Z. How to stop worrying and help your child in an era of rapid change]. Kaliningrad, Izd-vo BFU im. I. Kanta Publ., 2019, 109 p. (In Russ.)

Tonkikh V.A. *Dukhovno-nravstvennye traditsii russkogo naroda: stanovlenie i evoliutsiia* [Spiritual and moral traditions of the Russian people: formation and evolution]. *Dukhovnaia bezopasnost' i traditsionalizm izbrannye materialy mezhdunarodnoi nauchno-prosvetitel'skoi konferentsii* [Spiritual security and traditionalism selected materials of the International scientific and educational conference], ed. by A.G. Poliakov. Kirov, Vesi Publ., 2023, pp. 164-169. (In Russ.)

Ushinskii K.D. *O npravstvennom elemente v rusском vospitanii. Izbrannye proizvedeniia* [About the moral element in Russian education]. Moscow; Leningrad, APN RSFSR Publ., 1946, vol. 3, pp. 154. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.02.2023; одобрена после рецензирования 15.03.2023; принята к публикации 15.03.2023.

The article was submitted 27.02.2023; approved after reviewing 15.03.2023; accepted for publication 15.03.2023.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 12–17. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 12–17.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-12-17>

## СОВРЕМЕННЫЕ МИРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

**Ганина Елена Викторовна**, доцент, профессор, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия, [eganina@fa.ru](mailto:eganina@fa.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5726-3835>

**Матвеев Вероника Эдуардовна**, кандидат педагогических наук, Языковая школа «Ycode», Сочи, Россия, [veronikabelle@mail.ru](mailto:veronikabelle@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5405-5347>

**Малюгина Надежда Михайловна**, доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия, [NMalugina@fa.ru](mailto:NMalugina@fa.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6704-1777>

**Аннотация.** В статье представлено описание ведущих моделей высшего образования мира (европейская, американская, азиатская), проанализированы реформы, проводимые государствами для повышения эффективности высшего образования и его доступности населению. Теоретическая значимость работы заключается в выявлении и описании положительного мирового опыта модернизации высшего образования в наши дни, представлены данные о системе, структуре, основных тенденциях, особенных признаках и процессах формирования лидирующих современных моделей высшего образования. Аналитический обзор материала, отраженного в статье, позволяет проследить структуру реформ высшего образования в мире, их результаты, характер сформировавшихся моделей высшего образования. Практическая значимость работы состоит в возможности использования данных при планировании и разработке учебных программ, она может быть полезна представителям управления, работающим в высшем образовании, интересующимся проблемами его развития, государственного и правового регулирования.

**Ключевые слова:** модели высшего образования, управление университетом, реформы в сфере образования, интернационализация высшего образования.

**Для цитирования:** Ганина Е.В., Матвеев В.Э., Малюгина Н.М. Современные мировые образовательные модели: зарубежный опыт управления образованием // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 12–17. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-12-17>

Research Article

## MODERN WORLD EDUCATIONAL MODELS: FOREIGN EXPERIENCE OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

**Elena V. Ganina**, associate professor, Deputy Director of the Department of Foreign Languages and International Communication of Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, [eganina@fa.ru](mailto:eganina@fa.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5726-3835>

**Veronika Ed. Matveenko**, candidate of pedagogical sciences, teacher of Russian as a foreign, Language school «Ycode», Sochi, Russia, [veronikabelle@mail.ru](mailto:veronikabelle@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5405-5347>

**Nadezhda M. Malugina**, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and International Communication of Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, [NMalugina@fa.ru](mailto:NMalugina@fa.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6704-1777>

**Abstract.** The article is devoted to the description of principal world educational models (European, American, and Asian), reforms are implemented by state governments for raising up high school effectiveness are presented in the paper. Theoretical significance of the research is following: exposed and described positive world experience in the field of modernization of the high educational system; characterized structures, basics, main futures and processes of forming the leading educational models of high school. Analytical review of scientific material observes the structure and content of the reforms of high education in the world, its characteristics and results, models of high education. Materials of the paper have practical significance: it could be used by governmental and university managers who is interested in problems of high school organization, reformation and ruling.

**Key words:** models of high education, university management, reforming of high school, internationalization of high education.

*For citation:* Ganina E.V., Matveenko V.E., Malugina N.M. Modern world educational models: foreign experience of educational management. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 12–17. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-12-17>

**Введение.** По официальным данным ЮНЕСКО, в мире насчитывается 235 миллионов студентов [Unesco]. Количество студентов в каждом государстве является показателем его положительной политики, направленной на увеличение уровня образования и культуры населения. Особенности современного реформирования образования определяют его ценность, целями и задачами. В этом случае государственная стратегия в данной сфере представляет собой интересный предмет изучения, а анализ структуры, содержания, инструментов ее осуществления в различных странах мира является важным теоретическим и практическим знанием. Изучение и анализ опыта зарубежных моделей высшего образования является важным в разработке путей повышения эффективности высшей школы.

**Цель статьи:** выявить факторы, которые обеспечивают высокую эффективность системы высшего образования в современном мире. **Задачи:** изучить опыт разных стран по развитию и реформированию образовательной политики, проанализировать основные модели высшего образования и выявить их особенности.

Модель образовательной политики – это «идеальная типологическая конструкция, отражающая основные фундаментальные принципы процесса принятия решений по реализации права граждан на получение образования» [Власова: 18]. В каждой стране/регионе образование и его организация тесно связаны с национальными традициями, культурой, историческим опытом.

В данной статье мы проанализируем следующие модели высшего образования, разделенные по региональному признаку: европейскую, американскую, азиатскую. Каждая модель имеет свою историко-культурную и национально-педагогическую основу, структуру, инструменты достижения эффективности и качества в обучении и представляет интерес с точки зрения накопленного опыта. При формировании собственной (национальной или региональной) модели высшего образования страны/регионы определяют основные цели и ожидаемые результаты от данной системы с учетом собственных экономических и ресурсных возможностей, запросов государства и общества, механизмы и инструменты для достижения целей или адаптируют уже имеющиеся в мире модели обучения.

Наиболее сильными и востребованными моделями высшего образования в мире являются североамериканская (США, Канада), европейская (Великобритания, Франция, Швейцария, Нидерланды, Германия),

отдельно выделяют скандинавскую модель ввиду ее специфики и отличия от европейской (Дания, Швеция), юговосточноазиатскую (Япония, Сингапур). Вузы этих регионов занимают лидирующие места в мировых рейтингах.

**Европейская модель** образования нацелена на высокий уровень требований к учащимся и предоставление им фундаментальных знаний. Высшее образование во многих европейских странах бесплатное, отличается повышенной централизацией управления; критерии отбора абитуриентов в вузы высокие. По характеру управления высшим образованием О.Ю. Власова выделяет 3 типа образовательной политики в Европе: либеральную (Великобритания), государственно-патерналистскую (скандинавские страны и государства Восточной Европы) и социально-корпоративную (Центральная Европа) [Власова: 20–21].

По академическим возможностям европейского высшего образования можно выделить английскую, французскую, немецкую, скандинавскую модели. Каждая модель высшего образования имеет свои положительные характеристики: немецкая отличается непосредственной связью обучения и производства, а также оно полностью бесплатное, французская и скандинавская – финансовой доступностью (преимущественно бесплатное обучение и большая материальная поддержка студентов), английская – высоким качеством обучения.

В 2007 году Евросоюз принял Лиссабонскую декларацию [Lisbon Declaration], в которой была утверждена стратегия повышения конкурентоспособности европейских государств с помощью развития экономических инноваций, обеспечиваемых наукой и высшей школой. Для европейской и американской систем высшего образования характерна коммерциализация – открытие на базе вузов предприятий, приносящих доход в бюджет университета, например медицинских клиник, фармацевтических предприятий, обсерваторий, лабораторий, предприятий по производству нанотехнологий и др.

Рассмотрим европейскую модель высшего образования на примере Великобритании как государства, которое лидирует в регионе по количеству вузов в мировых рейтингах и качеству обучения. В настоящее время понятие «высшее образование» в Великобритании иногда заменяют словосочетанием «третичное образование», которое включает в себя университеты, колледжи высшего образования и колледжи послешкольного образования. Студенческий контингент в Великобритании очень интернациональный: в стране насчитывается примерно 250 тысяч иностранных

студентов, что способствует созданию в государстве одного из сильнейших мировых научных сообществ. Вузы Великобритании входят в рейтинг лучших учебных заведений мира, страна лидирует в области клинической медицины, биологических исследований, прикладной математики, дипломы вузов Королевства признаются во всех странах мира, что является одним из основополагающих факторов привлечения абитуриентов со всего мира. Следовательно, правительство Великобритании придает важное значение репутации своих вузов, качеству обучения, престижа и признания государства в целом на мировой арене, используя для этого различные дополнительные методы и механизмы.

В 1992 году были созданы новые органы власти, в задачи которых входило управление финансированием высшего образования в Англии (The Higher Education Funding Council for England) и дальнейшего образования (The Further Education Funding Council for England) [Николаев: 34–35]. Благодаря этому закону была создана единая система финансирования и контроля высшего образования, что позволило вывести высшее образование из-под контроля местных властей и упорядочить его по всей стране, придать ему единую стандартную структуру. В 2004 году в Соединенном Королевстве был создан Комитет по обеспечению равных возможностей при поступлении в высшие учебные заведения страны, главными функциями которого являются тщательный контроль размера платы за обучение в вузах, установлен максимальный уровень стоимости обучения, выше которого вузы не имеют права поднимать плату, наблюдение и содействие расширению спектра возможностей для поступления на обучение [Николаев: 29].

Одним из приоритетов развития национальной системы образования является обеспечение максимального числа населения высшим образованием (в настоящее время примерно 43 % британцев в возрасте от 18 до 30 лет получают высшее образование). В Соединенном Королевстве приемом абитуриентов во все вузы занимается центральное бюро UCAS – Universities and Colleges Admissions Service. С целью увеличения притока абитуриентов в вузы правительство Великобритании реализует ряд программ: «14-19» – программа ориентирована на поднятие уровня устремлений молодежи в возрасте до 19 лет, «Успех для всех» нацелена на привлечение выпускников школ и колледжей к поступлению в вузы и т. д.

Другой интересной моделью европейского высшего образования является Ольборгская модель, разработанная в 1974 г. и активно внедренная в высшее образование Ольборгским университетом (Дания). Основная идея этой модели заключается в совместной проектной деятельности преподавателей и студентов (метод проблемно ориентированного и проектно-

организационного обучения), на которую отводится 50 % учебного времени. Во время работы над проектами студенты тщательнее изучают дисциплины, научные исследования по теме проекта, сотрудничают с различными организациями, компаниями, благодаря практике получают более глубокое понимание предмета, одновременно приобретая другие важные профессиональные знания, умения и навыки. Вторая половина учебного времени – академическая – выделена для лекций, семинаров, лабораторных работ и пр. В связи с тем, что проекты групповые, это является дополнительной мотивацией участников выполнить его качественнее [Hernandes, Ravn, Valero: 18–19].

Немецкая модель высшего образования – одна из старейших и фундаментальных в Европе. Ее отличают традиционная бесплатность, создание комфортных условий обучения, проживания и отдыха для студентов, обеспечение вузов высокотехнологичными инновациями, что позволяет проводить качественную и разнообразную исследовательскую деятельность, признание дипломов немецких вузов во всем мире, многочисленные возможности принять участие в программах академической мобильности за счет стипендии, гранта [Жарин: 26].

**Американская модель** высшего образования в первую очередь характеризуется экономической составляющей – в финансировании обучения принимает участие не только государство, но и частные компании, предприятия, заинтересованные в подготовке и привлечении высококвалифицированных специалистов в свой бизнес. В США имеется широкий спектр грантов и кредитов на обучение (Пелл-грант, Фулбрайт, федеральные гранты, гранты штатов, вузов, частных лиц и работодателей, федеральная программа «Обучение с работой», научные стипендии, стипендии за активную общественную деятельность, «атлетические» стипендии – за успехи в спорте, Fellowship – грант на исследования, Assistantship – грант за работу при университете, программа Тиля – грант на обучение талантливых предпринимателей, грант Light Work для молодых выдающихся фотохудожников и др.

Таким образом, американская модель высшего образования отличается большой финансовой поддержкой, высокой конкурентностью и жесткими требованиями к абитуриентам, четким распределением поступающих на различные направления согласно их склонностям к определенным профессиям, развитой системой выявления талантов, умений, способностей у абитуриентов.

Современная **азиатская модель** образования сочетает в себе восточные и западные черты, традиционные и современные подходы и инструменты, структуры и элементы организации и управления образованием. Страны восточной и юго-восточной Азии «развивают экономику знаний, где главным

фактором экономического роста и создания рабочих мест являются образование и научные открытия» [Пряжников: 134].

В странах Азии сформировались разные модели высшего образования в связи с неоднородностью финансового благосостояния государств этого региона, культурно-историческими различиями. В азиатском регионе наибольший прорыв в развитии образования показывают Япония, Китай, Сингапур, Южная Корея, Гонконг, Тайвань. Азиатская модель образования отличается высокой компьютеризацией (100-процентное обеспечение вузов компьютерами и интернетом), высокими критериями отбора в вузы абитуриентов, регулярной оценкой качества вузов, тесно связанной с их дальнейшим финансированием, материальная поддержка студентов. Например, в Сингапуре нуждающиеся студенты освобождаются от оплаты обучения и получают существенную помощь от государства. Также в Сингапуре существует программа Edusave [Ministry of Education Singapore] – открытие в школьном возрасте накопительного счета на высшее образование, в случае его не востребоваемости сумма переводится в Центральный фонд обеспечения.

В Японии высшему образованию уделяется большое внимание – «42 % трудоспособного населения в возрасте 25–65 лет имеют высшее образование» [Вахабов, Закирова: 5]. В японские университеты поступает 51 % выпускников школ страны, такое большое количество мест в вузах объясняется тем, что правительство Японии заинтересовано в увеличении числа высококвалифицированных сотрудников в государстве. В 2009–2014 гг. Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологии Японии реализовало программу «Global 30», в рамках которой были выбраны по ряду показателей 13 лучших университетов страны, им оказывалась государственная поддержка в размере 200–400 миллионов йен в год для создания и внедрения образовательных программ на английском языке, что в дальнейшем стало привлекать в страну большое количество студентов и ученых со всего мира. В настоящее время Япония занимает второе место в мире по числу патентов на изобретения, а японский прогресс в сфере техники и компьютеризации вне конкуренции.

Особого внимания заслуживает образование в Китае – стране с самым высоким в мире числом студентов и самой масштабной системой высшего образования. Правительство КНР следует принципу «подъем страны за счет науки и образования» и придает качеству образования и повышению культурного уровня граждан важное значение [Цзян: 3]. В Китае наибольшее число студентов в мире – 21 % от общего числа населения, специалисты прогнозируют увеличение до 40 %, дипломы, полученные в вузах Китая, признаются в 64 странах мира. Университеты Китая,

входящие в рейтинг лучших вузов мира: Пекинский, Шанхайский университет Джао Тонг, университеты Фундань и Цингау. Правительство полностью финансирует университеты, входящие в мировые рейтинги, что составляет 10 % годового бюджета государства, и сумма финансирования увеличивается ежегодно.

Особенности современного университетского образования в Китае следующие: 1) сохранение исторически сложившейся традиционной системы образования, зарекомендовавшей себя в течение длительного времени, что отражается на выстраивании университетских отношений между педагогом и студентом, педагогом и руководителем, руководителем и студентом; 2) применение зарубежного опыта (в первую очередь СССР и Японии); 3) поощрение студентов на обучение за рубежом и возвращение на родину; 4) традиционное духовно-нравственное воспитание китайских студентов; 5) четкая сегментированность китайской системы высшего образования с учетом развития регионов и их запросов (в первую очередь технических, промышленных). Благодаря огромной финансовой поддержке вузов страны государством ученые имеют возможность проводить научную работу на высоком уровне (как результат, Китай занимает первое место по количеству патентов на изобретения). Введены стипендии для иностранных специалистов, приезжающих в вузы Китая с целью проведения НИОКР, стипендии для китайских учащихся, выезжающих на обучение за рубеж, субсидирование исследований ученых. Китайское правительство активно содействует интеграции образования и промышленного развития. Ряд государственных проектов реформирования образования позволил обеспечить доступ населения к высшему образованию и удовлетворять потребности экономики страны в профессиональных кадрах. Абсолютно справедливо китайское правительство решило, что конкурентоспособность и развитие государства смогут обеспечить образованные граждане, в связи с чем в настоящее время образованию в Китае уделяется повышенное внимание руководства страны.

**Заключение.** Обеспечение качественного и полноценного обучения во многом зависит от эффективности управления образовательной организацией, что должно являться важнейшим направлением государственной политики. Умение проектировать модель управления образовательной организацией с учетом изменений запросов общества в связи активным технологическим развитием будет способствовать достижению высокого качества обучения.

Проанализировав европейскую, американскую и азиатскую модели высшего образования, можно выделить следующие общие особенности, которые способствовали эффективному развитию вузов этих регионов: 1) увеличение государственного финансирования научно-исследовательской работы вузов



и поддержка учащихся в виде установления широкого спектра различных грантов, стипендий; 2) увеличение числа вузов с целью обеспечения максимального количества граждан высшим образованием, поднятием их общего культурного и профессионального уровня; 3) развитие программ академической мобильности, расширение интернациональных контактов; 4) реализация дополнительных программ, помогающих абитуриентам правильно выбрать профессию согласно своим предпочтениям, талантам; 5) привлечение в экономику вузов частных инвесторов путем открытия на базе университетов коммерческих предприятий научно-исследовательского характера (больниц, медицинских центров, обсерваторий, лабораторий, фармацевтических компаний и др.), приносящих доход в бюджет вуза; 6) высокие требования к абитуриентам; 7) постоянная работа вуза над качеством обучения, жесткий контроль качества обучения государством; 8) тесная связь вузов, научных центров и предприятий; 9) широкая пропаганда в обществе пользы высшего образования, перспектив занятий научно-исследовательской деятельностью, существенная материальная поддержка студентов и ученых; 10) многочисленные возможности зарубежной академической мобильности за счет средств гранта или стипендии.

#### Список литературы

- Вахабов А.В., Закирова Ш.А. Мировые модели системы образования // Экономика и финансы. 2013. № 5. С. 2–6.
- Винник А.Е. Оценка эффективности управления системой высшего образования // Вестник Астраханского государственного технического университета. Сер.: Экономика. 2020. № 1. С. 101–107.
- Власова О.Ю. Модели образовательной политики современных европейских государств: сравнительный анализ: автореф. ... канд. полит. наук. Москва, 2013. 24 с.
- Жарин Д.В. «Made in Germany» // Экспорт образования. 2017. № 2. С. 23–27.
- Минин М.Г., Вьюжанина Н.Ю. Реализация проблемно ориентированного и проектно-организационного обучения в ведущих университетах мира // Известия Алтайского государственного университета. 2013. № 1 (78). С. 29–32.
- Николаев Б.В. Современные тенденции развития системы высшего образования в Великобритании: монография. Пенза: Изд-во ПГУ. 2018. 130 с.
- Пироженко Л.В., Синьсин В. Высшее образование в Китае: современное состояние и основные направления развития до 2035 г. // Университетский педагогический журнал. 2022. № 1. С. 43–49.
- Пряженикова О.Н. Тенденции развития высшего образования в странах восточной и юго-восточной

Азии // Экономические и социальные проблемы России. 2018. № 2 (38). С. 133–155.

Семенова С.С. Образование в Китае: история и современность // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (120). С. 120–130.

Судакова Н.А. Вклад университетов в экономическое и инновационное развитие США // Российский внешнеэкономический вестник. 2018. № 6. С. 123–134.

Цзян С. Основные тенденции модернизации систем профессионального образования в Китае и России: автореф. ... канд. пед. наук. 2009. 20 с.

Hernandes C., Ravn O., Valero P. The Aalborg University PO-PBL Model from a Socio-cultural Learning Perspective, vol. 3, No. 2, 2015, pp. 16-36. URL: <http://dx.doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v0i0.1206> (access date: 05.03.2023).

Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose. European University Association, 2007, 36 p. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/lisbon%20declaration%20europes%20universities%20beyond%202010%20diversity%20with%20a%20common%20purpose%20en%20fr%20de%20es%20it.pdf> (access date: 05.03.2023).

Ministry of Education Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg/financial-matters/edusave-account> (access date: 05.03.2023).

UNESCO. Higher Education. URL: <https://www.unesco.org/en/higher-education> (access date: 05.03.2023).

#### References

- Czyan S. *Osnovnye tendencii modernizacii sistem professional'nogo obrazovaniya v Kitae i Rossii* [The main trends in the modernization of vocational education systems in China and Russia]: avtoref. ... kand. ped. nauk [Abstract of thesis ... candidate of pedagogical sciences], 2009, 20 p. (In Russ.)
- Minin M.G., V'yuzhanina N.Yu. *Realizaciya problemno orientirovannogo i proektno-organizacionnogo obucheniya v vedushchih universitetah mira* [Implementation of problem-oriented and project-organizational training in leading universities of the world]. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta* [Izvestiya of Altai State University], 2013, vol. 1 (78), pp. 29-32. (In Russ.)
- Nikolaev B.V. *Sovremennye tendencii razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya v Velikobritanii: monografiya* [Modern trends in the development of the higher education system in the UK: monograph]. Penza, Izd-vo PGU Publ., 2018, 130 p. (In Russ.)
- Pirozhenko L.V., Sin'sin V. *Vyshee obrazovanie v Kitae: sovremennoe sostoyanie i osnovnye napravleniya razvitiya do 2035 g.* [Higher education in China: the current state and main directions of development until 2035].

*Universitetskij pedagogicheskij zhurnal* [University Pedagogical Journal], 2022, vol. 1, pp. 43-49. (In Russ.)

Pryazhnikova O.N. *Tendencii razvitiya vysshego obrazovaniya v stranah vostochnoj i yugo-vostochnoj Azii* [Trends in the development of higher education in the countries of East and Southeast Asia]. *Ekonomicheskie i social'nye problemy Rossii* [Economic and social problems of Russia], 2018, vol. 2 (38), pp. 133-155. (In Russ.)

Semenova S.S. *Obrazovanie v Kitae: istoriya i sovremennost'* [Education in China: history and modernity]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 2012, vol. 5 (120), pp. 120-130. (In Russ.)

Sudakova N.A. *Vklad universitetov v ekonomicheskoe i innovacionnoe razvitie SSHA* [Contribution of universities to the economic and innovative development of the USA]. *Rossijskij vneshneekonomicheskij vestnik* [Russian Foreign Economic Bulletin], 2018, vol. 6, pp. 123-134. (In Russ.)

Vahabov A.V., Zakirova Sh.A. *Mirovye modeli sistemy obrazovaniya* [Worlds models of education system]. *Ekonomika i finansy* [Economics and finances], 2013, vol. 5, pp. 2-6. (In Russ.)

Vinnik A.E. *Ocenka effektivnosti upravleniya sistemoy vysshego obrazovaniya* [Assessment of management effectiveness of high education system]. *Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser.: Ekonomika*. [Bulletin of Astrakhan State Technical University. Ser.: Economics], 2020, vol. 1, pp. 101-107. (In Russ.)

Vlasova O.Yu. *Modeli obrazovatel'noj politiki sovremennyh evropejskih gosudarstv: sravnitel'nyj analiz: avtoref. ... kand. polit. nauk* [Models of educational politics of modern European states: comparative analyze: abstract of thesis, candidate of political sciences]. Moscow, 2013, 24 p. (In Russ.)

Zharin D.V. *«Made in Germany». Eksport obrazovaniya* [Education Export], 2017, vol. 2, pp. 23-27. (In Russ.)

Hernandes C., Ravn O., Valero P. The Aalborg University PO-PBL Model from a Socio-cultural Learning Perspective, vol. 3, No. 2, 2015, pp. 16-36. URL: <http://dx.doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v0i0.1206> (access date: 05.03.2023).

Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose. European University Association, 2007, 36 p. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/lisbon%20declaration%20%20europes%20universities%20beyond%202010%20diversity%20with%20a%20common%20purpose%20en%20fr%20de%20es%20it.pdf> (access date: 05.03.2023).

Ministry of Education Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg/financial-matters/edusave-account> (access date: 05.03.2023).

UNESCO. Higher Education. URL: <https://www.unesco.org/en/higher-education> (access date: 05.03.2023).

*Статья поступила в редакцию 16.03.2023; одобрена после рецензирования 30.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.*

*The article was submitted 16.03.2023; approved after reviewing 30.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 18–25. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 18–25.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37.018.1:73

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-18-25>

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА СЕМЬИ КАК СУБЪЕКТА ВОСПИТАНИЯ В СЛОВЕСНОМ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА (1917–1991 ГГ.)

**Бескровная Татьяна Викторовна**, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия, [beskrovnaya.t@bk.ru](mailto:beskrovnaya.t@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2524-4613>

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

**Аннотация.** В статье актуализируются идеи формирования образа семьи как субъекта воспитания в словесном и изобразительном искусстве советского периода. Цель статьи: на основе анализа произведений искусства советского периода (1917–1991 гг.) рассмотреть пути трансформации образа советской семьи в конкретных исторических условиях; показать взаимосвязь между превалированием образа матери или отца и воспитательным воздействием семьи в целом. Методы исследования: рассматривая пути трансформации образа семьи как субъекта воспитания в словесном и изобразительном искусстве советского периода, автор использует комплекс таких методов, как анализ литературы, синтез, метод ассоциаций, метод сравнительно-исторического анализа. В заключении делается вывод о том, что образ семьи, представляемый в словесном и изобразительном искусстве советского периода, во многом гипертрофирован и идеализирован, что обусловлено необходимостью его соответствия основным идеологическим установкам, действующим в стране на определенном историческом этапе. Несмотря на это, основной отличительной чертой советской семьи является ее воспитывающее начало, традиционность, стабильность, стремление к светлому будущему. Самобытность образа советской семьи, функционирующей в рамках идеологических установок, раскрыта в словесном и изобразительном искусстве советского периода. Формирующее в сознании советского общества заданный идеологией образ семьи искусство в то же время позволяло себе проникать через строжайшую цензуру и отражать реальную жизнь семьи. Именно через произведения искусства возможно увидеть и объективно оценить роль советской семьи в воспитательном пространстве коммунистического общества.

**Ключевые слова:** образ семьи, семья как субъект воспитания, искусство советского периода.

**Для цитирования:** Бескровная Т.В., Шакурова М.В. Трансформация образа семьи как субъекта воспитания в словесном и изобразительном искусстве советского периода (1917–1991 годы) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 18–25. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-18-25>

Research Article

## TRANSFORMATION OF THE FAMILY IMAGE AS A SUBJECT OF UPBRINGING IN SOVIET ORAL AND PICTORIAL CULTURE (1917-1991)

**Tat'yana V. Beskrovnaya**, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, [beskrovnaya.t@bk.ru](mailto:beskrovnaya.t@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2524-4613>

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

**Abstract.** The article actualizes development concepts of the family image as a subject of upbringing in Soviet oral and pictorial culture. The purpose of this article is to trace the transformation of Soviet family image in specific historical conditions and to present the correlation between the domination of the maternal or paternal image and the educational effect of family in general - via analysis of works of Soviet art in 1917-1991. Research design: The author uses to trace transformation of the family image as a subject of upbringing in Soviet oral and pictorial culture such methods as literature analysis, synthesis, association method, comparative historical analysis. The conclusion dwells upon the idealization and even hypertrophy of the family image presented in Soviet oral and pictorial culture - which is premised on the necessity of the family image to be aligned with main ideological guidelines consistent for the particular history period. Nevertheless, the main distinctive

feature of Soviet family is its educational impact, traditionalism, stability, aspiration for bright new future. Distinctness of the image of Soviet family, existing in the realm of ideological principles, is defined in Soviet oral and pictorial culture. Art, while forming in Soviet mass consciousness the family image specified by ideology, could come through the strict censorship and reveal the real family life. It is art that makes it possible to see and appraise in objective way the educational role of Soviet family in communist society.

**Keywords:** family image, family as a subject of upbringing, Soviet art.

**For citation:** Beskrovnaya T.V., Shakurova M.V. Transformation of the family image as a subject of upbringing in Soviet oral and pictorial culture (1917-1991). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 18–25. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-18-25>

**Введение, постановка проблемы.** Советская семья за время своего существования пережила стадии от полного отрицания до возведения ее правящей государственной элитой в ранг равноправных субъектов воспитания советского человека. Процесс трансформации образа советской семьи как субъекта воспитания динамичен и неоднозначен. Наиболее ярко он отражен в словесном и изобразительном искусстве советского периода.

Наряду с представлением целостного образа семьи как субъекта воспитания произведения словесного и изобразительного искусства советского периода отражают также динамику превалирования ролей матери и отца в семье, что сказывается на характере воспитательного воздействия на подрастающее поколение. Вектор трансформации задавался государством и напрямую зависел от социально-политической и экономической ситуации в стране. Анализ произведений словесного и изобразительного искусства советского периода, отражающих образ советской семьи как субъекта воспитания, осуществлялся с опорой на основные исторические этапы: 1917–1930 гг., 1931–1946 гг., 1947–1964 гг., 1965–1991 гг.

Научная новизна исследования заключается в выделении значимых произведений словесного и изобразительного искусства советского периода и анализе отражения в них образа советской семьи как субъекта воспитания, а также роли матери и отца в ней.

**Целью исследования** является изучение процесса трансформации образа семьи в произведениях словесного и изобразительного искусства советского периода.

В соответствии с поставленной целью в рамках исследования были реализованы следующие задачи:

- отбор произведений словесного и изобразительного искусства, главной темой которых являлась семья как субъект воспитания советского периода;
- анализ произведений словесного и изобразительного искусства на предмет отражения образа семьи как субъекта воспитания в определенный период советской эпохи, а также роли матери и отца в ней;
- описание трансформации образа семьи как субъекта воспитания и превалирования ролей матери и отца в ней в произведениях словесного и изобразительного искусства советского периода.

**Методы исследования:** анализ литературы, синтез, метод ассоциаций, метод сравнительно-исторического анализа.

**Практическая значимость:** результаты проведенного исследования могут быть использованы как основа для дальнейших теоретических исследований в рамках данной проблематики.

Анализ произведений словесного и изобразительного искусства, отражающих образ советской семьи как субъекта воспитания, осуществлялся по двум критериям: образ семьи как целостного субъекта воспитания (внешний критерий), доминантный образ отца или матери в семье (внутренний критерий). Именно анализ образа семьи по выделенным показателям дает нам глубинное понимание того, как социальная, экономическая, политическая ситуация в стране в определенный период влияла не только на целостный образ семьи как субъекта воспитания, но и на распределение доминантных ролей воспитателей в ней, что, в свою очередь, закономерно влияло на формирование образа семьи в целом.

#### 1917–1930 гг.

Октябрьская революция 1917 г. стала эпохальным событием, разрушившим вековые устои, традиции общества и семьи. Семья отрицалась большевиками как первичная ячейка общества, так как считалась мешающей обобществлению народного хозяйства.

Известные светила революции Н.К. Крупская, А.М. Коллонтай, И.Ф. Арманд предсказывали отмирание отдельной семьи в коммунистическом обществе. В послереволюционные годы большевики согласились с данными идеями, чему также способствовали тезисы, изложенные Ф. Энгельсом в книге «Происхождение семьи, частной собственности и государства» (1884), согласно которым семья «должна развиваться по мере развития общества и изменяться по мере изменения общества, точно так же как это было в прошлом... Если же моногамная семья в отдаленном будущем окажется не способной удовлетворять потребности общества, то невозможно заранее предсказать, какой характер будет иметь ее преемница» [Энгельс: 37].

Как отмечает А.Г. Харчев, «революционное крушение идеалов, отрицание основополагающих принципов и человеческих ценностей, в частности рели-

гии, привели к «новой морали» вседозволенности, безнаказанности, безответственности, всколыхнули низменные человеческие чувства и настроения, которые приобрели безудержную силу» [Харчев].

С нивелированием института семьи активно внедряется теория свободной любви. Среди некоторых сообществ известность приобретает так называемая теория «стакана воды», автором которой считали А.М. Коллонтай. Согласно теории, удовлетворение половых потребностей в коммунистическом обществе должно быть так же легко, как выпить стакан воды. «От этой теории “стакана воды”, – сообщает Ленин Кларе Цеткин, – наша молодежь взбесилась, прямо взбесилась...» [Цеткин: 48].

Однако приписывать такого рода теориям разрушительное влияние на институт семьи было бы несправедливо. Причины данного явления носят также экономический, политический, социальный характер. Так, на фоне результатов Первой мировой и Гражданской войн происходит резкое ухудшение экономической, а затем и иных сфер жизнедеятельности, снижение рождаемости, демографический диссонанс. Из-за гибели родителей возросла детская беспризорность и бродяжничество, ставшие важнейшей трагедией страны. Дети выходят на улицу, которая их воспитывает в диссонансе с воспитанием семейным, социальным и религиозным.

Как отмечает Е.М. Кукина, «после Октябрьской революции 1917 г. искусство впервые буквально обратилось к массам; ранее недоступное пролетариату, оно обрело нового зрителя и пользователя... В дальнейшем стилистика советского искусства развивалась в зависимости от характера социально-политических процессов в жизни страны» [Кукина].

Классовое противостояние советского общества и семьи как субъекта воспитания нашли свое отражение во многих произведениях того времени. Так, классовая ненависть разрушает изнутри семейные отношения в таких произведениях М. Шолохова, как «Донские рассказы», «Тихий Дон». В романе «Тихий Дон» автор изображает историю общества царской, революционной и послереволюционной России на примере конкретной семьи. Концепция произведения даже в советское время заставляла читателя сожалеть о разрушении устоев самобытного мира. М. Шолохов гениально показал на примере классической патриархальной семьи Мелеховых эпоху начала XX в. – эпоху потрясений, трансформации экономических процессов, устройства семьи, кризиса мировоззрения. Несмотря на необычный, взрывной характер членов семьи Мелеховых, связанный с восточной кровью, их семья типична по своему укладу. Так жили из поколение в поколение. В семье свой порядок, устои, иерархия, своя последовательность действий. М. Шолоховым ярко описана трагедия от-

дельной семьи и всей нации в целом, когда мирная, размеренная жизнь в одночасье рухнула, пришла война и революция.

Русская литература послереволюционного периода, выкинутая из рамок православной культуры, все же оставалась «христианской», реагируя остро на проблемы, горе, боль простых людей. Огромное количество авторов с ранних послереволюционных лет до конца 1930 г. обращаются к теме сиротства и бродяжничества. В свет выходят такие произведения, как «Ташкент – город хлебный» А. Неверова, «Странники» А. Шишкова, «Республика Шкид» Г. Белых и Л. Пантелеева. Лейтмотивом повествований становится трагизм ситуации разрушения института семьи, разобщения между детьми и родителями. Однако финал каждого произведения окрашен светлыми тонами надежды на начало новой жизни, обретение семьи, решение проблемы разобщенности.

Следует отметить, что многие произведения были написаны бывшими беспризорниками. Это объясняется государственными директивами о поощрении литературной активности трудовых масс.

Надо сказать, что литература раннеревolutionного периода нивелировала тему семьи до чего-то пока не свершившегося, идеального в будущем, маяка, к которому нужно стремиться и прийти через борьбу и потери старых идеалов.

Революционные события 1917 г. открыли ряд художественных платформ для новых видов изобразительного искусства. Так, плакат как главный инструмент агитации пролетариата приобрел огромную популярность у большевиков. Развитие агитмассового направления в художественном искусстве было одним из звеньев культурной революции в стране.

Советская семья на плакатах послереволюционного периода не изображается целостно, а только затрагиваются ее отдельные сферы жизни. Особое внимание в плакатном искусстве уделяется роли женщины, которая, став полноправным членом общества и получив равные с мужчиной права на труд и самоопределение, продолжала оставаться матерью. Плакаты послереволюционного периода помогали комсомолкам как привыкнуть к роли матери, так и преуспеть во всех областях деятельности.

С приходом советской власти важное значение в вопросах воспитания детей в семье уделяли здоровью ребенка и матери, начиная с момента зачатия. В связи с этим первые плакаты по данной тематике, помимо агитационного, носили еще и практический характер. Так, на плакате неизвестного художника «Тракторы и ясли – двигатель новой деревни» (1930), изобразившего женщину-труженицу с ребенком на руках на фоне фрагментов сельской жизни, содержится информация: «Не забывайте о родильной помощи и консультациях в колхозах и совхозах», на плакате ху-

дожника М. Буланова «Все для ребят обоего пола со дня рождения...» (1929) представлена информация, где можно приобрести товары для новорожденного.

Одной из ярких тем советских плакатов в вопросах материнства являлось грудное вскармливание. Особенно эта тема была важна для женщин-крестьянок, которые в связи с загруженностью физическим трудом заменяли кормление грудью рожком с хлебным мякишем, что приводило к высокой смертности детей как в раннем возрасте, так и позднее. Искоренная «дикие нравы», советская пропаганда призывала кормить ребенка грудью. Ярким примером является плакат А. Комарова «Митинг детей» (1923). Кроме того, публиковались многочисленные работы по бытовым вопросам: как следить за весом, готовить прикорм, обезопасить ребенка.

Образ идеальной советской женщины – образ женщины-труженицы и женщины-матери. Совмещать эти функции позволяли ясли и детские сады, польза и необходимость которых демонстрировали агитационные плакаты. Сюжеты данных материалов имели позитивный характер, изображали радостных детей, красочную природу, добрых воспитателей, что вдохновляло женщин на новую светлую жизнь и веру в лучшее.

Плакатная живопись 1920–30-х гг. активно позиционировала желание поддержать женщин в вопросах материнства: «Яркие, крупные, а главное, знакомые всем образы внушали доверие. Женщины на плакатах нередко улыбались, и в таких работах еще чувствуется естественность и эстетика, присущая буржуазному искусству» [Лебедева].

Образ советской семьи, представленный в изобразительном искусстве в первые десятилетия после революции через образ матери и ребенка, прививал людям новые духовные ценности взамен старых идеалов. Однако зачастую благие цели большевистской пропаганды выливались в искаженное понимание и желание масс соответствовать шаблонам.

### 1931–1945 гг.

Образ советской семьи в годы Великой Отечественной войны ярко отражен в романе «Братья и сестры» Ф.А. Абрамова. Автор рассказывает о жизни русских семей в военные годы. На их долю выпадают сложные испытания, но они, преодолевая их, трудятся во имя победы над фашистами. Герой романа юный Михаил Прыслин, являясь опорой своей семье, не бросает в беде и своих односельчан. Он помогает тем, кто потерял на фронте своих родственников. Образ героя романа является собирательным для времен Великой Отечественной войны и включает в себя героизм и самоотверженность молодого поколения, живущего на оккупированной территории, ценностные установки, задаваемые семьей и государством для достижения долгожданной победы.

Тема сиротства в годы Великой Отечественной войны затрагивается в рассказе А.П. Платонова «Маленький солдат» (1943). Главный герой произведения мальчик Сережа Лабков, потерявший на фронте мать и отца, становится объектом сострадания и любви фронтовиков. Концептуальными мыслями автора рассказа становятся рассуждения о семье, при отсутствии которой душа взрослого человека остается «порожней», о необходимости взрослых нести ответственность за жизнь и благополучие детей.

Мысли А.П. Платонова о семье как о величайшей силе, как «о теплом очаге, где всю жизнь согревается человеческое существо» нашли свое отражение в рассказе «Возвращение» (1946). Герой рассказа – фронтовик, вернувшийся с войны, – должен возратить семье тепло, которого она была лишена в разлуке с ним. Художественное обрамление рассказа, цепочка лирических отступлений подводят читателя к основной идее произведения – ответственности мужчины за благополучие семьи, жены, детей.

Духовно-нравственный образ семьи 40-х гг. описывает М.М. Пришвин в своих произведениях «Повесть нашего времени», «Лесная капель», «Фацелия», «Рассказы о ленинградских детях», «Кладовая солнца», «Корабельная чаша». Творчество М.М. Пришвина посвящено человеческой любви, детям, семье, где образ семьи неразрывно связан с непреложными жизненными истинами, природным естеством, образом Мужчины и Женщины. «Естественная» родительская любовь по своей природе эгоистична. Если в этой любви нет значимого руководящего начала, она обязательно вернется от детей к родителям как горе [Пришвин: 389]. Говоря о месте семьи в советской воспитательной системе, автор пишет: «Государство – “большое хозяйство”, семья – малое хозяйство. Россия из кустарно-лично-семейного состояния приведена была выбраться в большое хозяйство (большевики). Поэтому большое хозяйство поглотило целиком малое хозяйство. Такой быстрый переворот был необходим, чтобы догнать, а догнать и перегнать было необходимо, чтобы защитить идею коммунизма» [Пришвин: 391].

Расцвет социализма в советском обществе отмечен активным распространением средств массовой агитации, а именно агитационных плакатов. Они отражали все стороны жизни советского общества, и в частности семьи, несли доступным способом воспитательную информацию в массы, побуждали к определенным действиям. Самыми яркими и трогательными являются агитационные плакаты времен Великой Отечественной войны, авторами которых являются художники данного жанра Д. Моор, В. Дени, М. Черемных, И. Тоидзе, А. Кокорекин, И. Рабичев, В. Иванов, П. Соколов-Скала и др. Изображение матери как символа семьи несло глубочайшее воспитательное значение.

ние как для взрослого населения, так и для подрастающего поколения. Плакаты И. Тоидзе «Родина-мать зовет!» (1941), изображавшего фигуру женщины на фоне штыков, в руках у которой текст воинской присяги, В. Корецкого «Воин Красной Армии, спаси!» (1942), где женщина, на которую направлен штык с немецкой символикой, крепко прижимает к себе ребенка, имели трагический оттенок, говорящий о тяготах войны, необходимости восстать всем поколениям страны против немецко-фашистских захватчиков.

Также на плакатах изображали страдания женщин и детей, находившихся на оккупированных территориях, и призывы уничтожить врага, порой даже голыми руками (плакат И. Рабичева «Отомстим! Уничтожим фашистских людоедов» (1942), плакат П. Соколова-Скалы «Боец, мсти!» (1941). Облик женщины-матери, изображаемый художниками на плакатах времен Великой Отечественной войны, всегда характеризовался драматизмом и героизмом, прослеживающимся во взгляде, позе.

Как справедливо заметила Л.А. Грицай, особенность плакатов сталинской эпохи «связана с преобладанием образа матери перед образом отца» [Грицай], что, по мнению автора, является характерной чертой советского мировоззрения, рассматривающего образ матери как материальную сущность (Мать-земля), нивелируя образ отца как символ духовного (Небесного Отца).

#### 1947–1964 гг.

Характерной чертой русской литературы в годы «оттепели» стало ее постепенное раскрепощение в эпоху постсталинизма. Этот период ознаменован тем, что на фоне отказа от жестких советских доктрин происходит смена приоритета воспитателя в семье. На первый план выходит образ отца. Или, скорее, его отсутствие. Почти вся литература «оттепели» зиждется на комплексе «безотцовщины», который в основе своей имеет не только эмоциональный, но и социально-политический контекст. Многогранны были его оттенки – от гордости сына погибшего воина до страха стыда и смятения сына репрессированного или раскулаченного отца. Многие авторы произведений советского периода, такие как А. Твардовский, Ч. Айтматов, Б. Окуджава, Ф. Искандер и другие, были сыновьями «политически неугодных». Не имея рядом в период взросления отца – мудрого наставника, помощника – авторы, отвергая роль государства в процессе воспитания, оставляют за собой право хранить и воспевать память об отце.

Герой их произведений, имея такого рода груз, оказывается в мире, где вынужден делать выбор, исходя из понятий доброты, правды, совести. Человеческие качества героя испытываются обществом, лишенным таких понятий. Яркие противоречия описаны в произведениях «Ранние журавли» Ч. Айт-

матова, «Последний поклон» В. Астафьева и др. Комплекс «безотцовщины» пронизывает всю литературу периода «оттепели», придавая ей особый оттенок боли и трагичности.

Обусловленная веяниями революции проблема преемственности поколений, разрыв с семьей, близкими, своими корнями отмечены красной нитью в творчестве А. Твардовского. Все его произведения – апофеоз трансформации мотива отцовства. Наряду с А. Твардовским, творчество поэтов и писателей этого времени (А.М. Горький «Мать», А. Ахматова «Реквием» и других) отражает трагедию России второй половины XX века, связанную с слепотой государства, пытающегося уничтожить в личности кровное, родное, семейное, заменив полностью дом и семью обществом.

Тем не менее надежда на светлое будущее, возрождение истинного русского характера все же прослеживаются в произведениях ряда авторов. Так, автор романа «Дом», являющегося заключительным в тетралогии «Братья и сестры», Ф.А. Абрамов, описывая трагическую судьбу российской деревни в условиях интенсивной урбанизации, через символ «дома» ищет тех его представителей, которые помогут сохранить надежду на возрождение истинного русского характера и отстроить заново разрушенный историей «дом».

Творчество живописцев, как правило, всегда созвучно со временем. Темы картин 1950–60-х годов, отражающих образ семьи как субъекта воспитания, условно можно разделить по трем направлениям. Первое – тема «труда», где сюжеты взяты из жизни российской деревни. Ценность труда как явления важного, глубокого, достойного уважения и поклонения изображена на картине Е.Е. Моисеенко «Земля» (1964), А.А. Пластова «Ужин тракториста» (1951), А.И. Бортникова «Весна пришла» (1957), А.И. Курнакова «Жатва» (1964).

Вторым направлением можно обозначить тему отца в семье. Красной нитью здесь проходят отголоски Великой Отечественной войны. Отсутствие отца долгое время среди своих близких, тяготы, лишения, через которые пришлось ему пройти ради Великой победы, делают его героем в своей семье. Значимость фигуры отца, как правило, прослеживается через его изображение в центре картины, взглядами членов семьи, устремленными на него. Выдержка, смелость подчеркивается формой военного, солдата, в которую он облачен (картина С.А. Григорьева «В родной семье» (1948), А.А. Широкова «В семье» (1955), Н.Ф. Пономарева «Новый мундир» (1953), М.Г. Газизовой «Первые буквы» (1951)).

Ратуя за новую социалистическую семью, напрочь лишенную патриархальных пережитков, большевики пропагандировали идею семьи, построенной в соответствии с новыми идеалами и принципами. Это

не могло не найти свое отражение в изобразительном искусстве. Поэтому третьим направлением можно назвать моменты зарождения семьи, а именно: свадьба (Нечитайло В.К. «В гостях у молодых», 1967), рождение детей (Н.В. Овчинников «Первенец», 1963; С.Н. Сергеев «Молодая семья в солнечном поле», 1949; В.А. Агабабаева-Шебашева «Дома», 1955), строительство нового дома (Н.Ф. Новиков «В новом доме», 1961).

В это время в стране советов усиленно ведется антирелигиозная пропаганда, основной целью которой является исключение семьи из субъектов религиозного воспитания. В выпуске № 2 журнала «Семья и школа» открывается рубрика «Художники о религии», где советские публицисты описывают картины русских художников, «разоблачающих истинную роль религиозных представлений» [Варшавский: 33]. Так, с позиций антирелигиозной пропаганды анализируются картины И.Е. Репина «Крестный ход в Курской губернии», «Протодьякон», «Отказ от исповеди».

#### 1965–1991 гг.

Балансируя между идеологией и повседневностью, образ семьи как субъекта воспитания 1970–80-х гг. и тема детско-родительских отношений носили двойственный характер. Так, например, фигура участкового Анискина в повести В. Липатова «Деревенский детектив» (1968) воплощает в себе качества хорошего семьянина-хозяина и отца. Патриархальность персонажа участкового проявляется также и в методах его работы. С другой стороны, идеологические установки советского индустриального общества о том, что человека воспитывает государство, общество и школа, сформировали у поколения 1970–80-х гг. мировоззрение, где роль родителей как первичного источника знаний и умений была существенно снижена. Особенно это касалось малообразованных родителей, которые, по мнению молодежи, являются простыми и отсталыми. Тенденция превалирования в литературе, драматургии образа представителя интеллигенции отражала реальный процесс стремления людей советского общества к профессиям умственного труда. Это отношение ярко показано Т. Лиозновой в фильме «Три тополя на плющихе» (1968), где дочь-подросток проявляет свое раздражение к малообразованной матери, В. Мельников в фильме «Мама вышла замуж» (1969), где юноша с превосходством общается со своим отцом о писателе Экзюпери.

Советская литература конца 80-х гг. (периода перестройки) особую роль отводит женской прозе, важнейшей темой которой является проблема семьи как субъекта воспитания. Появление таких писательниц, как В. Нарбикова, Т. Толстая, Л. Улицкая, говорит о новой роли женщины в советской литературе. Как отмечала Л. Улицкая в своем интервью, «Мир мужской и мир женский – разные миры. Местами

пересекающиеся, но не полностью. В женском мире большое значение приобретают вопросы, связанные с любовью, семьей, детьми» [Улицкая: 215–237].

В «женской прозе» 80-х гг. можно выделить два собирательных образа женщины, которые рассматриваются авторами через призму роли в семье. Это образ одинокой женщины и женщины с неудавшейся семейной жизнью. В обоих случаях элемент эмоциональной деструктивности позволяет сделать фигуру женщины, ее переживания ярче и понятнее для читателя.

В романе «Медея и ее дети» Л. Улицкая описывает дом бездетной Медеи Синопли, в который съезжаются ее близкие и дальние родственники. Дом Медеи, не обладая роскошью внешнего и внутреннего убранства, обладает огромной силой притяжения для приезжающих. Задавая вопросом, что же тянет всех к вечному дому, автор дает ответ – все дело в хозяйке, хранительнице жизненного опыта, скрепляющей узы всей большой семьи. В произведении «Генеле-сумочница» Л. Улицкая описывает одинокую женщину Генеле, которая привязана к своим многочисленным родственникам. Имея скудный достаток, она все же постоянно навещает их с подарками. С ее смертью семейные традиции рушатся, семейные связи распадутся. Автор показывает, как один человек может играть роль связующего звена для всей семьи.

Образ женщины с неудавшейся семейной жизнью представлен в повести Л. Петрушевской «Время ночь», где главная героиня Анна Андриановна, семейная жизнь которой превратилась практически в ад, ищет причины происходящего. Раздавленное естество, внутренняя агрессия, страдания главной героини описываются автором как следствие не сложившихся отношений в семье. Л. Петрушевская показывает без прикрас ту семейную жизнь, которая не должна сложиться у человека, но примеров которой масса. Трагически изломанный характер семейных отношений отражен также в повести Л. Петрушевской «Свой круг». Рухнувшая семейная жизнь описана в произведении Л. Улицкой «Сонечка».

Образ семьи как субъекта воспитания через тему детства ярко реализуется Т. Толстой в произведениях «На золотом крыльце сидели», «Любишь – не любишь», «Свидание с птицей». Рассказ «На золотом крыльце сидели» начинается со слов «Вначале был сад. Детство было садом» [Толстая: 40]. Данная мысль показывает мир детства как идеал, к которому должны следовать супруги, чтобы сделать счастливой жизнь свою и детей. В рассказе «Любишь – не любишь» мир взрослых противопоставляется миру детей. Описывая взаимоотношения главной героини с няней, автор не упоминает ни о родителях девочки, ни о ее семье. Специфический характер стиля Т. Толстой, отсутствие в ее произведениях образа и описания семейной жизни дает возможность



читателю не рассматривать семью в ее привычном понимании, а осмысливать глубже ее роль и значение в жизни человека.

В данный период в советском обществе огромную роль играл театр. Транслируемые по центральным телеканалам спектакли известных столичных театров, серии радиоспектаклей позволяли приобрести к драматургии не только жителям городов, но и отдаленных регионов страны. В литературе заявили о себе такие драматурги, как А. Володин, В. Розов, Э. Радзинский, М. Рошин. «В их пьесах на сцену выплеснулась повседневная жизнь людей, их житейские хлопоты. И в этой повседневной жизни обнаружилась своя тонкая, деликатная поэзия, а в житейских хлопотах – острый драматизм. Эта жизнь была легко узнаваема – воссоздался быт обыкновенной советской семьи, коммуналки или фабричной «общаги», звучал живой человеческий говор. Словом, складывалась такая эмоциональная атмосфера, в которой царил дух фамильярности, если угодно – домашности, и он царил не только на сцене, между персонажами, но и распространялся также между сценой и зрительным залом» [Лейдерман: 139–140]. Принцип «повседневности» и приземленности образа семьи как субъекта воспитания, ставший визитной карточкой «шестидесятничества», занимал важное место в литературе вплоть до эпохи перестройки.

Тенденция принижения образа отца и возвышение образа матери в семье в изобразительном искусстве, связанном с идеологией и повседневностью, отмеченное Л.А. Грицай, имела место вплоть до 60-х гг. При этом на плакатах 1960–80 гг. образ отца уже занимает значимое место. Данный факт также имеет идеологическую обусловленность и объясняется, по мнению Г.П. Сидоровой, «столкновением ценностей материнства и отцовства с ценностями профессионального творческого труда», трудовой перезагрузкой женщин, их вовлечением в профессиональную деятельность [Сидорова: 821].

Плакаты данной эпохи пропагандировали союз рабочих и крестьян, равенство полов и советских достижений. Мужчина-труженик изображался с молотом, а женщина-труженица – с серпом. Даже в трудовых подвигах прослеживалось объединяющее начало, являющееся основой советской семьи.

**Заключение.** Как пишут М.В. Богуславский и К.Е. Сумнительный, семья советского периода оказалась на периферии педагогики. «Семье отводилась роль «ячейки общества», которая прежде всего должна была поддерживать официальную идеологию» [Каптерев: 11].

Образ семьи, представляемый в словесном и изобразительном искусстве советского периода, во многом гипертрофирован и идеализирован, что говорит о необходимости его соответствия основным идеоло-

гическим установкам, действующим в стране в определенный исторический период. Однако основной отличительной чертой советской семьи является ее воспитывающее начало даже в рамках идеологии, традиционность, стабильность, стремление к светлому будущему. Пройдя путь от полного отрицания до признания ее государством в качестве значимого субъекта воспитания, советская семья приобрела важнейшие уникальные качества, характерные только для нее. Яркость образа советской семьи, ее неординарность, самобытность, способность существовать и функционировать в жестких идеологических рамках, не теряя при этом своего воспитательного потенциала, четко раскрыты в словесном и изобразительном искусстве советского периода. Призванное к формированию в сознании народных масс необходимого образа советской семьи искусство позволяло себе, проникая через строжайшую цензуру, отражать элементы действительности, неведомые современникам, но очень значимые для потомков. Именно они приоткрывают занавес действительности и позволяют нам увидеть и объективно оценить роль советской семьи в воспитательном пространстве коммунистического общества.

#### Список литературы

- Вашиавский А.* Илья Репин разоблачает церковников // Семья и школа. 1960. № 2. С. 33–34.
- Грицай Л.А.* Советские плакаты о родительском воспитании детей как явление культуры // Культура и образование. 2014. № 3. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/03/1413> (дата обращения: 08.11.2022).
- Каптерев П.Ф.* О природе детей: Избранное / сост., вступ. ст. М.В. Богуславский, К.Е. Сумнительный. Москва: Изд. дом «Карапуз», 2005.
- Кукина Е.М.* Искусство советского периода. 1917–1991 годы. URL: <https://books-all.ru/book/391151-iskusstvo-sovetskogo-perioda-1917-1991-gody-stat-ya.html> (дата обращения: 07.11.2022).
- Лебедева Л.* Материнство и детство в советском плакате. URL: [www.plakaty.ru/remarks?rem\\_id=11](http://www.plakaty.ru/remarks?rem_id=11) (дата обращения: 07.11.2022).
- Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н.* Современная русская литература: 1950–90-е годы: пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 т. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. Т. 1. 412 с.; т. 2. 684 с.
- Пришвин М.М.* Собрание сочинений: в 8 т. Т. 8. Дневники, 1905–1954 / сост., подгот. текста и коммент. Т. Бедняковой. Москва: Художественная литература, 1986. 759 с.
- Сидорова Г.П.* Материнство и отцовство в советской культуре 1960–1980-х: художественные образы и воспоминания // Культура и искусство. 2016. № 6. С. 819–825.

Толстая Т.Н. На золотом крыльце сидели... / послесл. А. Михайлова. Москва: Мол. гвардия, 1987. 191 с.

Улицкая Л. Принимаю всё, что дается: интервью // Вопросы литературы. 2000. № 1. С. 215–237.

Харчев А.Г. Социалистическая революция и семья. Из рукописного наследия. URL: [http://ecsocman.hse.ru/data/777/532/1216/010\\_Iz\\_rukopisnogo\\_naslediya.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/777/532/1216/010_Iz_rukopisnogo_naslediya.pdf). (дата обращения: 8.11.2021).

Цеткин Клара. Воспоминания о Ленине. Москва, 1955. 72 с.

Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства: В связи с исследованиями Льюиса Г. Моргана // Маркс К., Энгельс Ф.; Избранные произведения: в 3 т. Т. 3. Москва: Политиздат, 1986. 639 с.

### References

Engel's F. *Proiskhozhdenie sem'i, chastnoi sobstvennosti i gosudarstva: V svyazi s issledovaniiami L'iusa G. Morgana* [The origin of the family, private property and the state: In connection with the research of Lewis G. Morgan]. *Marks K., Engel's F. Izbrannye proizvedeniia* [Marx K., Engels F. Selected works]: in 3 s. Vol. 3. Moscow., Politizdat Publ., 1986, 639 p. (In Russ.)

Gritsai L.A. *Sovetskie plakaty o roditel'skom vospitanii detei kak iavlenie kul'tury* [Soviet posters about parental upbringing of children as a cultural phenomenon]. *Kul'tura i obrazovanie* [Culture and education], 2014, № 3. URL: <http://vestnik-rzi.ru.2014.03.1413> (access date: 08.11.2022) (In Russ.)

Kaptrev P.F. *O prirode detei. Izbrannoe* [On the nature of children. Favorites], comp., intro. art. M.V. Boguslavsky, K.E. Sumnitelny. Moscow, Izd. dom "Karapuz" Publ., 2005. (In Russ.)

Kharchev A.G. *Sotsialisticheskaia revoliutsiia i sem'ia. Iz rukopisnogo naslediiia* [Socialist revolution and family. From the manuscript heritage]. URL: [http://ecsocman.hse.ru/data/777/532/1216/010\\_Iz\\_rukopisnogo\\_naslediya.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/777/532/1216/010_Iz_rukopisnogo_naslediya.pdf). (access date: 08.11.2021). (In Russ.)

Kukina E.M. *Iskusstvo sovetskogo perioda. 1917-1991 gody* [The Art of the Soviet period. 1917-1991]. URL: [books-all.ru/book/391151-iskusstvo-sovetsko-](http://books-all.ru/book/391151-iskusstvo-sovetsko)

[go-perioda-1917-1991-gody-stat-ya.html](http://books-all.ru/book/391151-iskusstvo-sovetsko-go-perioda-1917-1991-gody-stat-ya.html) (access date: 07.11.2022) (In Russ.)

Lebedeva L. *Materinstvo i detstvo v sovetskom plakate* [Motherhood and childhood in the Soviet poster]. URL: [www.plakaty.ru,remarks?rem\\_id=11](http://www.plakaty.ru,remarks?rem_id=11)(access date: 07.11.2022) (In Russ.)

Leiderman N.L., Lipovetskii M.N. *Sovremennaia russkaia literatura: 1950-1990-e gody: posobie dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii: v 2 t.* [Modern Russian literature: 1950-1990-ies: manual for students of higher education. institutions]: in 2 vols. Moscow, Izdatel'skii tsentr «Akademiiia» Publ., 2003. Vol. 1. 412 p.; vol. 2. 684 p. (In Russ.)

Prishvin M.M. *Sobranie sochinenii: v 8 t. V. 8. Dnevniky, 1905–1954* [Collected works: in 8 vols. Vol. 8: Diaries, 1905–1954]; comp., podgot., text and comment. T. Bednyakova. Moscow, Fiction Publ., 1986, vol. 8, 759 p. (In Russ.)

Sidorova G.P. *Materinstvo i ottsovstvo v sovetskoj kul'ture 1960-1980-kh: khudozhestvennye obrazy i vospominaniia* [Motherhood and Fatherhood in Soviet Culture of the 1960s-1980s: Artistic Images and Memories]. *Kul'tura i iskusstvo* [Culture and Art], 2016, vol. 6, pp. 819-825. (In Russ.)

Tolstaia T.N. *Na zolotom kryl'tse sideli...* [They sat on the golden porch...], after. A. Mikhailova. Moscow, Mol. gvardiia Publ., 1987, 191 p. (In Russ.)

Ulitskaia L. *Prinimaiu vse, chto daetsia: interv'iu* [I accept everything that is given: an interview]. *Voprosy literatury* [Questions of Literature.], 2000, vol. 1, pp. 215-237. (In Russ.)

Tsetkin Klara. *Vospominaniia o Lenine* [Memories of Lenin]. Moscow, 1955, 72 p. (In Russ.)

Varshavskii A. «*Il'ia Repin razoblachaet tserkovnikov*» [“Ilya Repin exposes churchmen”]. *Sem'ia i shkola* [Family and school], 1960, vol. 2, pp. 33-34. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 20.03.2023; одобрена после рецензирования 15.04.2023; принята к публикации 15.04.2023.*

*The article was submitted 20.03.2023; approved after reviewing 15.04.2023; accepted for publication 15.04.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 26–36. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 26–36.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 37

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-26-36>

## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (от дошкольного образования к основному общему образованию)

**Иванова Наталия Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [ivanova-n-m-2012@yandex.ru](mailto:ivanova-n-m-2012@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7923-2661>

**Коваленко Марина Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [m\\_kovalenko@ksu.edu.ru](mailto:m_kovalenko@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1510-9765>

**Медникова Лариса Андреевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [l\\_mednikova@ksu.edu.ru](mailto:l_mednikova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0474-6099>

**Павлова Оксана Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [oksanapavlova@ksu.edu.ru](mailto:oksanapavlova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8168-4541>

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена анализу основных теоретических подходов в проблеме обеспечения преемственности формирования функциональной грамотности обучающихся. На основании проведенного анализа зарубежных и отечественных исследований по данной тематике уточнено понятие «функциональной грамотности», проанализирована современная система формирования исследуемого феномена в контексте развития личности ребенка. В статье приведены примеры практико-ориентированных заданий для формирования предпосылок функциональной грамотности в дошкольном возрасте, формирования изучаемого феномена на учебных занятиях в начальной и основной общеобразовательной школе. Предложены направления формирования функциональной грамотности обучающихся.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, компоненты, предпосылки, результаты формирования функциональной грамотности, индикаторы, преемственность.

**Для цитирования:** Иванова Н.М., Коваленко М.Ю., Медникова Л.А., Павлова О.А. Преемственность в формировании функциональной грамотности обучающихся (от дошкольного образования к основному общему образованию) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 26–36. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-26-36>

Research Article

## CONTINUITY IN THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS (from preschool education to basic general education)

**Natalia M. Ivanova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [ivanova-n-m-2012@yandex.ru](mailto:ivanova-n-m-2012@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7923-2661>

**Marina Yu. Kovalenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [m\\_kovalenko@ksu.edu.ru](mailto:m_kovalenko@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1510-9765>

**Larisa An. Mednikova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [l\\_mednikova@ksu.edu.ru](mailto:l_mednikova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0474-6099>

**Oksana Al. Pavlova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Acmeology of Personality of Kostroma State University, Kostroma, Russia, [oksanapavlova@ksu.edu.ru](mailto:oksanapavlova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8168-4541>

**Abstract.** This article is devoted to the analysis of the main theoretical approaches to the problem of ensuring the continuity of the formation of functional literacy of students. Based on the analysis of foreign and domestic studies on this topic, the concept of “functional literacy” is clarified, the modern system of formation of the phenomenon under study in the context of the development of a child’s personality is analyzed. The article provides examples of practice-oriented tasks for the formation of prerequisites for functional literacy in preschool age, the formation of the phenomenon under study in the classroom in primary and secondary schools. The directions of formation of functional literacy of students are proposed.

**Keywords:** functional literacy, components, prerequisites, results of functional literacy formation, indicators, continuity.

**For citation:** Ivanova N.M., Kovalenko M.Yu., Mednikova L.A., Pavlova O.A. Continuity in the formation of functional literacy of students (from preschool education to basic general education). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 26–36. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-26-36>

В соответствии с Указом Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» для достижения высоких социально-экономических показателей в сфере образования акцент необходимо сделать на воспитании гармонично развитой и социально ответственной личности. Это возможно через внедрение в образовательный процесс в школах новых методов и технологий обучения и воспитания, способствующих вовлечению обучающихся в педагогический процесс и повышению мотивации современных школьников решать значимые для них проблемы на основе использования освоенного социального опыта и осознания личностного опыта. В этом случае речь идет о формировании у обучающихся функциональной грамотности и социальной компетентности.

Известный ученый, психолог, педагог XX века А.А. Леонтьев, внесший определяющий вклад в разработку программы «Школа 2100», отмечал, что «Образование – система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая вхождение индивида в это общество (социализацию)» [Психология: 104], «Важнейшая ценность в педагогике – это человек» [Образовательная программа: 7]. То есть ведущей задачей образовательной организации становится не создание достаточной системы знаний и умений, которые обучающийся может продемонстрировать в процессе фиксирования образовательных результатов, а формирование самой личности ребенка в социально ориентированной деятельности. Ученик должен уметь учиться, владеть способами получения информации, технологиями применения сформированных компетенций, демонстрации своих знаний, умений и навыков, быть функционально грамотным человеком: «Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [Образовательная программа: 24].

В 1957 году термин «функциональная грамотность» (functional literacy) ввел ЮНЕСКО наряду с понятиями «грамотность» и «минимальная грамотность» и предложило понимать под ней «функциональный уровень индивида, от минимального до максимального, причем последний не имел точно определенных границ и находился в постоянной точке роста» [World illiteracy at mid-century: 18]. Таким образом, было подчеркнуто, что возможности чело-

века в сфере образования и развития безграничны.

А.М. Новиков [Новиков: 36] и П.Р. Атутов [Атутов: 34], проводя исследования, выделили в функциональной грамотности два основных компонента: это знания, умения, навыки и формирование мотивации для их непрерывного совершенствования. Кроме того, была отмечена необходимость развития именно личностной составляющей изучаемого феномена, которая представляет собой совокупность личностных компетенций: автономность в принятии решений, способность к нововведениям, умение сотрудничать в различных группах, способность анализировать и синтезировать информацию, готовность к непрерывному обучению и совершенствованию, способность к системному мышлению и др.

Формирование предпосылок функциональной грамотности начинается в дошкольном возрасте. Функциональная грамотность – это базовое качество личности, поэтому в дошкольном возрасте формируются именно предпосылки функциональной грамотности, представляющие собой, по мнению С.В. Гайченко, отдельные знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в рамках структурных компонентов функциональной грамотности [Функциональная грамотность].

Изучением этого вопроса занимались С.Е. Анфисова, С.В. Гайченко, И.Г. Галянт, О.В. Дыбина, Г.С. Ковалева, И.В. Красноперова, А.Ю. Козлова, А.А. Ошкина, Л.Г. Петерсон, М.В. Савченко, Е.А. Сидякина, В.Г. Смелова, Г.А. Соколова и др.

В исследованиях ученых отражены теоретические и методические аспекты формирования предпосылок функциональной грамотности у детей старшего дошкольного возраста в разных видах детской деятельности: представлены трактовки понятия «функциональная грамотность» применительно к дошкольному возрасту, описаны структурные компоненты и их составляющие; раскрыты отдельные формы, методы и средства формирования предпосылок функциональной грамотности у дошкольников, представлены примеры заданий и др.

С.И. Васенина, Н.В. Винокурова, О.В. Мазуренко рассматривают функциональную грамотность применительно к дошкольному возрасту как «способность дошкольника применять полученные знания и навыки в условиях реального общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками с учетом моральных норм и нравственных ценностей, принятых в обществе» [Винокурова, Васенина, Мазуренко: 68]. Авторы считают, что для успешного формирования предпосылок функциональной грамотности у до-

школьников педагоги должны уметь максимально создавать условия для разнообразной, успешной и результативной практической деятельности детей; выбирать сотрудничество преимущественно в форме совместной деятельности с детьми; развивать детскую поисково-исследовательскую активность и умение детей самостоятельно оценивать результаты своей деятельности. Кроме того, по мнению авторов, важно привлекать родителей к созданию домашних условий для непрерывного применения ребенком полученных в условиях детского сада знаний и умений [Винокурова, Васенина, Мазуренко: 67–70].

По мнению С.В. Гайченко, В.Г. Смеловой и др., для формирования предпосылок функциональной грамотности целесообразно использование следующих эффективных практик:

– создание учебных ситуаций, инициирующих практическую деятельность детей, мотивирующих

их на познавательно-активную деятельность и проясняющих смыслы этой деятельности;

– задания поискового характера, учебные исследования, проекты;

– задания на работу в парах и малых группах;

– приобретение опыта успешной деятельности, разрешения проблем, принятия решений, позитивного поведения;

– задания на само- и взаимооценку: кейсы, ролевые игры и др. [Функциональная грамотность].

О.В. Дыбиной, А.Ю. Козловой, А.А. Ошкиной и Е.А. Сидякиной и др. разработана серия «Функциональная грамотность дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО», включающая пять электронных учебно-методических пособий. В каждом пособии описаны теоретические подходы по проблеме формирования предпосылок отдельного компонента функциональной грамотности, а также банк

Таблица 1

Компоненты функциональной грамотности

Компонент функциональной грамотности	Определение компонента	Составляющие компонента
Математическая грамотность	Способность выделять математическую проблему и решать ее, функционально использовать математические знания и умения в различных жизненных ситуациях (Е.А. Сидякина и др.)	Способность оперировать математическими понятиями, знаниями и умениями в моделируемых жизненных ситуациях
		Владение математическими способностями в моделируемых жизненных ситуациях
Финансовая грамотность	Понимание финансовых категорий и продуктов в смоделированных жизненных ситуациях, носящих финансовый характер (Е.А. Сидякина и др.)	Понимание финансовых категорий, финансовых продуктов, финансовой среды
		Эмоционально положительное отношение к финансовой деятельности
		Владение способами решения смоделированных жизненных ситуаций, носящих финансовый характер
Естественно-научная грамотность	Способность использовать естественно-научные знания для выделения в реальных ситуациях проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов с целью получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, для принятия соответствующего решения (А.А. Ошкина и др.)	Способность объяснять естественно-научные явления на основе научных знаний
		Способность применять методы естественно-научного исследования
		Способность интерпретировать данные и использовать их для выводов
Читательская (языковая) грамотность	Способность демонстрировать коммуникативные умения и вступать в открытое, уважительное и эффективное взаимодействие с другими людьми на основе уважения к человеческому достоинству (А. Ю. Козлова и др.)	Речевая составляющая, проявляющаяся в умениях составлять различные тексты, вести диалог в различных ситуациях общения
		Коммуникативная составляющая, проявляющаяся во владении приемами продуктивного слушания, в готовности применять различные средства общения
Читательская (литературная) грамотность	Способность понимать смысл текстов, размышлять о содержании и обсуждать тексты, чтобы расширять свои представления и возможности взаимодействовать с социальным окружением (С.Е. Анфисова и др.)	Мотивация на осознанное восприятие текстов разного типа
		Владение процессом смыслового чтения (слушания) текстов разного типа
		Осуществление деятельности на основе осмысленной и интерпретированной информации, полученной из текстов разного типа

заданий по формированию предпосылок этого компонента.

Определения компонентов функциональной грамотности и характеристики составляющих этих компонентов, разработанные авторами пособий, представлены в таблице 1 [Методический калейдоскоп].

В контекстных заданиях, представленных в пособиях, описаны условия, жизненные ситуации, связанные с имеющимися у ребенка знаниями и опытом в сфере функциональной грамотности. Центральным элементом содержания каждого задания является концепт – смысл, имеющий значение для реальной жизни ребенка.

Для формирования предпосылок математической и финансовой грамотности авторы (О.В. Дыбина, Е.А. Сидякина и др.) предлагают использовать следующие типы заданий: проблемное с ситуацией затруднения, проблемное с ситуацией удивления, с противоречивыми данными, с недостающими исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с избыточными данными, с допущенными ошибками, ситуативное задание и др.

Например, в процессе формирования предпосылок финансовой грамотности дошкольникам предлагается задание «Какие услуги понадобятся» с неопределенностью в постановке вопроса. По сюжету задания мама девочки собирается открывать магазин игрушек. Выполняя задание, дети должны определить, людей каких современных профессий, связанных с финансовой деятельностью, необходимо привлечь к работе в магазине [Подходы].

Для формирования предпосылок естественно-научной грамотности авторы (О.В. Дыбина, А.А. Ошкина и др.) рекомендуют использовать задачи-интерпретации, задачи-сравнения, задачи-модели, задачи-возможности. Сюжеты задач, имеющие значение для жизни детей, содержательно соответствуют теме недели. Так, в рамках тематической недели «Весна» детям предлагается задача «Облака». Решая задачу, дети выполняют задания: предпосылки, формирующие у детей умения объяснять и описывать природные явления, устанавливать связи между явлениями, а также отражать это в схемах [Проектирование].

С целью формирования предпосылок читательской (литературной) грамотности авторы (О.В. Дыбина, А.Ю. Козлова и др.) рекомендуют использовать комплексные задания, основой которых является работа с текстами сплошного типа (фольклорными и литературными художественными произведениями) и с текстами несплошного типа (афишами, приглашениями, рисунками, обложками и др.). Например, при выполнении комплексного задания «Отец и сыновья» (текст сплошного типа) дети слушают рассказ Л.Н. Толстого, рассматривают иллюстрации,

отвечают на вопросы, выбирают необходимую информацию из предложенных вариантов, формулируют оценочные суждения, выполняют практические и творческие задания (создают «герб дружбы») [Методический калейдоскоп].

Г.А. Соколова описывает возможности формирования предпосылок математической грамотности в разных видах деятельности детей дошкольного возраста. На занятиях продуктивными видами деятельности (лепка, рисование, конструирование) у детей закрепляются представления о геометрических фигурах, о форме, размерах предметов, об их пространственном размещении, о количестве. На занятиях по экологическому образованию, при уходе за растениями в уголке природы, на огороде, клумбах дети измеряют рост растений, подсчитывают количество бутонов, цветков, отмечают, что бывает сначала, что потом, последовательность фиксируемых ими действий. Собирая листья на участке, дети определяют форму лепестков, их структуру, подсчитывают их количество. Во время целевых прогулок и экскурсий закрепляется умение детей ориентироваться в пространстве [Соколова].

Таким образом, в отечественной дошкольной педагогике есть определенные теоретические и методические наработки по проблеме; при этом можно отметить недостаточную разработку вопроса в плане методов и технологий формирования и развития предпосылок функциональной грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

Следующим образовательным уровнем, на котором продолжается формирование функциональной грамотности обучающихся, становится начальное общее образование. В обновленном федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО, 2021), среди требований к реализации программы начального общего образования указано: «В целях обеспечения реализации программы начального общего образования в Организации для участников образовательных отношений должны создаваться условия, обеспечивающие возможность: достижения планируемых результатов освоения программы начального общего образования обучающимися; формирования функциональной грамотности обучающихся, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию...»<sup>1</sup> Среди ключевых компетенций отмечены способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных и метапредметных универсальных способов деятельности.

На основе требований ФГОС НОО коллективом Центра начального общего образования «Института

стратегии развития образования РАО» под руководством Н.Ф. Виноградовой представлена расширенная характеристика функциональной грамотности младшего школьника как базового образования личности, которая характеризуется следующими показателями:

- готовность успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, используя свои способности для его совершенствования;
- возможность решать различные учебные и жизненные задачи, конструировать алгоритмы основных видов деятельности;
- способность строить социальные отношения в соответствии с нравственно-этическими ценно-

стями социума, правилами партнерства и сотрудничества;

– наличие рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию, самообразованию и духовному развитию; умение прогнозировать своё будущее [Функциональная грамотность младшего школьника: 117].

Расширенную характеристику структуры функциональной грамотности младшего школьника в соответствии с планируемыми результатами ФГОС представим в таблицах 2, 3.

Известно, что в начальной школе ведущей деятельностью является учебная, поэтому одним из

Таблица 2

**Интегративные компоненты функциональной грамотности**

Характеристика	Планируемые результаты ФГОС НОО
<p><b>Коммуникативная</b> грамотность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– способность к успешной коммуникативной деятельности в учебных и жизненных ситуациях, с учетом культуры речевого общения;</li> <li>– готовность к целесообразному использованию языковых средств при создании устных и письменных высказываний (текстов);</li> <li>– потребность в анализе и оценке своей коммуникативной деятельности, в ее совершенствовании</li> </ul>	<p><b>Коммуникативные УУД:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– умения, связанные с общением, взаимодействием и сотрудничеством: учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять совместную деятельность, коррекцию с педагогическими работниками и со сверстниками, адекватно передавать информацию, отображать содержание деятельности и речи, учитывать разные мнения и интересы, аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы и др.</li> </ul>
<p><b>Читательская</b> грамотность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития;</li> <li>– готовность к смысловому чтению, анализу, оценке, интерпретации и обобщению прочитанной информации;</li> <li>– способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования, ориентироваться с помощью текстовой информации в жизненных ситуациях.</li> </ul>	<p><b>Познавательные УУД:</b></p> <p>1) <i>базовые логические действия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сравнивать объекты, устанавливать аналогии;</li> <li>– объединять объекты по определенному признаку, классифицировать;</li> <li>– находить закономерности и противоречия;</li> <li>– выявлять недостаток информации для решения учебной (практической) задачи;</li> <li>– устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях, делая выводы;</li> </ul> <p>2) <i>базовые исследовательские действия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта;</li> <li>– с помощью учителя формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации;</li> <li>– проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование;</li> <li>– формулировать выводы и подкреплять их доказательствами;</li> </ul> <p>3) <i>работа с информацией:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– выбирать источник информации и находить в нем явную информацию;</li> <li>– распознавать достоверную и недостоверную информацию;</li> <li>– соблюдать с помощью взрослых правила информационной безопасности в сети Интернет;</li> <li>– анализировать и создавать текстовую, видео-, графическую, звуковую информацию; самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации.</li> </ul>
<p><b>Информационная</b> грамотность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание необходимости в расширении своего информационного поля;</li> <li>– способность ориентироваться в информационном потоке, правильно оценивать надежность, достоверность и целесообразность информации;</li> <li>– умения, обеспечивающие эффективный поиск, отбор, интерпретацию и применение информации.</li> </ul>	<p><b>Регулятивные УУД:</b> умение самоорганизации и самоконтроля: принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение, ставить новые учебные задачи, проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве, осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия.</p> <p><b>Личностные</b> результаты: ценностные установки и социально значимые качества личности; сформированность основ российской гражданской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию; мотивация к познанию и обучению.</p>
<p><b>Социальная</b> грамотность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– готовность успешно социализироваться в изменяющемся обществе, приспосабливаться к различным ситуациям, в том числе экстремальным;</li> <li>– способность предвидеть последствия своего поведения, оценить возможность корректировать ситуацию;</li> <li>– личностные качества, обеспечивающие ответственность за свою деятельность и поведение, целеустремленность, дисциплинированность, рефлексивные качества.</li> </ul>	

Предметные компоненты функциональной грамотности

Компоненты	Характеристика
Языковая функциональная грамотность	<i>Совокупность умений, навыков, способов деятельности, обеспечивающих аспекты:</i> – стремление к развитию чувства языка, совершенствованию собственной языковой культуры; – целесообразный отбор языковых средств для построения содержательных связных и нормативно грамотных конструктов – устных и письменных; – готовность к осознанию терминологических и понятийных характеристик системы языка
Литературная функциональная грамотность	– мотивация к самостоятельному чтению, осознание себя как читателя, понимание роли чтения в обучении и жизни; – умение ориентироваться в разных жанрах фольклора и художественной литературы; – владение смысловым чтением текстов разного типа; – готовность осуществлять творческую деятельность на основе прочитанного текста
Математическая функциональная грамотность	– понимание необходимости математических знаний для решения учебных и практических задач; – способность устанавливать математические отношения и зависимости, работать с математической информацией; применять умственные операции, математические методы; – владение математическими фактами (принадлежность, истинность, контрпример), языком для решения учебных задач, построения математических суждений; – умения: действовать по инструкции (алгоритму), решать учебные задачи, связанные с измерением, вычислениями, упорядочиванием, формулировать суждения с использованием математических терминов, знаков.
Финансовая функциональная грамотность	– понимание и правильное использование некоторых экономических терминов, представление о роли денег в семье и обществе; – знание источников доходов и направлений расходов семьи; – умение рассчитывать доходы и расходы, составлять простой семейный бюджет; – способность определять элементарные проблемы в области семейных финансов и путей их решения [Корлюгова]
Естественно-научная функциональная грамотность	– готовность осваивать и использовать знания о природе; – осознание ценности и значения научных знаний о природе; – овладение методами познания природных явлений; – способность к рефлексивным действиям (проявление гражданской позиции, осуществление экологически ценного поведения в природе, участие в деятельности по её охране и защите, соблюдение правил здоровьесбережения)
Общекультурная функциональная грамотность	– потребность в обогащении своих знаний, в развитии художественных интересов; – совокупность умений, определяющих возможность ориентироваться в культуре, интерпретировать художественно-эстетическую информацию, решать творческие задачи; – способность проявлять эмоциональное отношение к культуре, ее различным сферам.

принципов организации образовательной деятельности на уровне начального общего образования является принцип учёта ведущей деятельности обучающегося. Федеральной образовательной программой декларируется обязательное конструирование учебного процесса согласно структуре учебной деятельности и предусматриваются механизмы формирования всех компонентов учебной деятельности (мотив, цель, учебная задача, учебные операции, контроль и самоконтроль)<sup>2</sup>. Опыт систем развивающего обучения доказывает, что организация уроков в начальной школе с учетом этих структурных компонентов обеспечивает эффективное формирование интегративной и предметной грамотности. Практико-ориентированный, дифференцированный, развивающий и системно-деятельностный подходы являются условиями формирования и развития функциональной грамотности обучающихся.

Использование учителями начальных классов групповых и парных форм организации учебной деятельности, активных методов и приемов обучения, таких как проблематизация, модерация, цифровизация, игровые и проектные технологии, интегриро-

ванные и компетентностно-ориентированные задания, способствуют повышению познавательных мотивов, а также качества образовательных результатов. Отличным средством для формирования функциональной грамотности младших школьников являются развивающие учебные пособия, цифровые образовательные ресурсы. Среди них очень популярными являются цифровые образовательные платформы: «Учи.ру», «ЯКласс», «ЯндексУчебник», «iSmart», «ЛЕКТА».

В современных нормативных документах для оценки предметных результатов освоения обучающимися предметных программ начального общего образования предусмотрены критерии: знание и понимание, применение, функциональность. А для формирования и проверки «функциональности» предлагается использовать задания, включающие осознанное применение приобретённых знаний и способов действий, задания на решение внеучебных проблем, различающихся сложностью предметного содержания, читательских умений, контекста, а также сочетанием когнитивных операций.

Например, на уроках математики функциональность предлагается формировать с помощью системы



задач, в которых требуется: а) выявить факты и способы действий, выполнить вычисления; б) установить связи и интегрировать материал из разных разделов математики или учебных предметов; в) выделить в жизненных ситуациях проблему, решаемую средствами математики, построить модель или алгоритм решения, а также преобразовать информацию [Попач].

Материал для заданий можно брать из действительности и составлять практические задачи на расчет времени выхода ученика из дома в школу, чтобы прийти за 10 минут до первого урока; вычисление стоимости экскурсионной поездки (на спектакль или представление), если известна стоимость транспорта и количество ребят; стоимость электроэнергии или потребленного газа по показаниям счетчика за месяц и цены (к/часа или куб. м.) и т. д.

Важно регулярно задавать вопросы вида: «Где в жизни вам пригодятся эти знания и умения?», «Где в жизни вы встречаетесь с данными явлениями или объектами?», «Какие умения пригодятся в той или иной ситуации?». Можно предлагать на содержании определенной информации строительство диаграммы или таблицы, то есть преобразовать информацию.

На уроках литературного чтения для формирования познавательного мотива и функциональной грамотности можно предлагать творческие задания по созданию интересных современных продуктов: страничка литературного героя в социальных сетях, которая может содержать характеристику героя, краткий отзыв о прочитанном произведении с иллюстрацией или аватаркой, подобранную пословицу или поговорку, вывод о поступке, совет или вопрос к герою; принт на модную одежду к прочитанному произведению или обертка к конфете по мотивам сказки (ученикам предлагается побывать в роли дизайнера или художника на кондитерской фабрике).

Педагогическими условиями, способствующими формированию функциональной грамотности и становлению субъектной позиции учащихся начальных классов, являются:

1) создание педагогом в учебной и внеурочной деятельности ситуаций, позволяющих учащимся проявить свой субъектный опыт в обучении и познании, в организации собственных действий, в проявлении отношений к окружающим, в рефлексии, самооценке и самокоррекции, в накоплении способов и средств, способствующих активному, творческому взаимодействию с миром;

2) использование на начальном этапе обучения системы альтернативного безотметочного контроля и оценивания достижений, стимулирующей осознание младшими школьниками способов действий, результатов деятельности с последующей корректировкой по необходимости;

3) организация деятельности, нацеленной на развитие у младших школьников навыков сотрудничества, на формирование способностей строить взаимодействие, добывать недостающую информацию, рационально разрешать конфликты, оказывать помощь другим.

На уровне основного общего образования функциональная грамотность трактуется как метапредметный образовательный результат. Однако функциональная грамотность – более широкое понятие, чем метапредметные результаты. Универсальные учебные действия, которые входят в метапредметные результаты, – это своеобразные критерии. По таким критериям можно судить об уровне сформированности функциональной грамотности у школьников. Функциональная грамотность содействует адекватному и продуктивному выбору программ профессионального образования, помогает решать бытовые задачи, взаимодействовать с людьми, организовывать деловые контакты, выбирать программы досуга, ответственно относиться к обязанностям гражданина, ориентироваться в культурном пространстве, взаимодействовать с природной средой.

В новых Федеральных государственных образовательных стандартах, вступивших в силу с 2022 года, понятие функциональной грамотности появляется в третьем разделе, который характеризует требования к условиям реализации программы основного общего образования. Так, чтобы реализовать основные образовательные программы, школам необходимо создать условия, которые обеспечат возможность «формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий»<sup>3</sup>.

Изучение того, обладают ли учащиеся, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценного функционирования в современном обществе, то есть для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений, заложено в программе международных исследований PISA [PISA 2018 Assessment and Analytical Framework]. Именно результаты международных исследований PISA, PIRLS, TIMSS служат целевыми показателями качества образования страны, которые отражены в Государственной программе РФ «Развитие образования» (2018–2025 годы) от 26 декабря 2017 года. Аналогичные оценочные мероприятия проводятся при общероссийских Национальных исследованиях качества образования.

Помимо перечисленных компонентов функциональной грамотности, формируемых на уровне начального образования, в основной школе Международное исследование PISA предлагает формировать глобальные компетенции (способность изучать и критически рассматривать с различных точек зрения проблемы глобального характера и межкультурного взаимодействия, понимать и ценить различные мировоззрения, культурные, религиозные, политические, расовые и иные различия, успешно и уважительно взаимодействовать с другими людьми на основе разделяемого всеми уважения к человеческому достоинству), а также креативное мышление как способность использовать свое воображение для выработки, оценки и совершенствования идей, формирования нового знания, эффективного или нестандартного решения ранее неизвестных задач [Развитие].

С учетом принятых подходов и имеющихся ограничений в исследовании PISA-2021 выделяются две широкие содержательные области: креативное самовыражение и получение нового знания – креативное решение проблем [Основные подходы].

Креативное самовыражение включает письменное или устное словесное самовыражение; изобразительное и символическое самовыражение. Получение нового знания, креативное решение проблем предполагает выдвижение новых идей, оригинальность предлагаемых подходов и решений, альтернативные решения открытых проблем, требующих серии приближений и уточнений в процессе получения решения. В области социальных и межличностных проблем креативное решение основано на способности учащихся сочувствовать, сопереживать потребностям отдельных социальных групп, а также выявлять и оценивать эти потребности, распознавать образцы и выдвигать идеи, имеющие смысл для данной группы, предлагать инновационные и одновременно функциональные решения.

При формировании и оценке глобальных компетенций можно выделить следующие особенности заданий: динамизм содержания, его изменение в условиях постоянно изменяющегося мира; комплексность и метапредметный характер содержательных аспектов, взаимосвязь и взаимопроникновение локального и глобального; отражение в содержании взаимосвязи подсистем «человек – природа» и «человек – человек»; деятельностную и коммуникативную направленность; ценностную основу.

Необходимо отметить, что национальные стандарты не входят в противоречие с международными, так как системно-деятельностный подход, выступающий методологической основой современного российского образования, нацеливает педагогов на развитие личности учащегося на основе усвоения УУД в условиях компетентностно-ориентированного образова-

тельного процесса. Именно необходимость интеграции инструментальности развития функциональной грамотности обучающихся и универсальных учебных действий задаёт новый вектор модернизации российского образования, повышая тем самым его качество.

Для определения уровня функциональной грамотности на уровне основного общего образования выделяют такие индикаторы грамотности как: общая грамотность, информационная грамотность, компьютерная грамотность, коммуникативная грамотность, грамотность при овладении иностранными языками, общественно-политическая и правовая грамотность, экономическая (бытовая) грамотность, грамотность поведения в чрезвычайных ситуациях [Писаренко].

Таким образом, в вопросе формирования функциональной грамотности можно выделить по крайней мере три направления. Первое – это ежедневная работа учителя в рамках учебного процесса; формирование функциональной грамотности не может быть набором отдельных уроков или набором отдельных заданий, этот процесс логично и системно должен быть «вшит» в учебную программу как обязательная составляющая. Вторым направлением является дополнительное и предпрофессиональное образование для школьников. Третье направление – обеспечение преимущественности формирования функциональной грамотности обучающихся на разных уровнях образования.

### Примечания

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>

<sup>2</sup> Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования: приказ Минпросвещения России от 16.11.2022 № 992. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220053>

<sup>3</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. П. 35.2 ФГОС-2021 ООО. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220053>

### Список литературы

*Атуттов П.П.* Концепция политехнического образования в условиях технологического этапа научно-технического прогресса // Предпринимательство и занятость юных. 1999. № 10–11. С. 34–41.

*Винокурова Н.В., Васенина С.И., Мазуренко О.В.* Педагогические условия формирования предпосылок функциональной грамотности дошкольников //

Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. трудов. 2022. Вып. 76. Ч. 4. С. 67–70.

Корлюгова Ю.Н. Финансовая грамотность: учеб. программа: 2–4 классы общеобразоват. орг. Москва: ВИТА-Пресс, 2016. 16 с.

Методический калейдоскоп формирования предпосылок функциональной грамотности у детей старшего дошкольного возраста. URL: <https://metod.tgl.net.ru/wp-content/uploads/2021/08/6-%D0%A1%D0%B8%D0%B4%D1%8F%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0-%D0%95.%D0%90.-2021.pdf> (дата обращения: 05.03.2023)

Новиков А.М. Постиндустриальное образование. Москва, 2008. 135 с.

Образовательная программа «Школа 2100» // «Школа 2100»: Приоритетные направления развития образовательной программы / под ред. А.А. Леонтьева. Москва: Баласс, 2000. Вып. 4. С. 7–67.

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. П. 35.2 ФГОС-2021 ОО. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220053>

Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования Приказ Минпросвещения России от 16.11.2022 № 992. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220053>

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>.

Основные подходы к оценке креативного мышления в рамках проекта «Мониторинг формирования Функциональной грамотности». URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39249308>

Писаренко О.И. Формирование функциональной грамотности обучающихся как один из механизмов повышения качества образования в современных условиях. URL: <https://infourok.ru/statya-formirovanie-funkcionalnoj-gramotnosti-obuchayushih-sya-kak-odin-iz-mehanizmov-povysheniya-kachestva-obrazovaniya-v-sovrem-6300549.html>

Подходы к разработке банка заданий по формированию предпосылок финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста. URL: <https://metod.tgl.net.ru/wp-content/uploads/2020/11/7-Финансовая-грамотность-25.11.pdf> (дата обращения: 05.03.2023).

Понач И.В. Развитие функциональной грамотности на уроках математики в начальной школе. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2022/09/07/razvitie-funktionalnoy-gramotnosti> (дата обращения: 07.09.2022).

Проектирование формирования предпосылок естественно-научной грамотности у детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе ДОО. URL: [https://metod.tgl.net.ru/wp-content/uploads/2021/04/3.%D0%95%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE-%D0%BD%D0%B0%D1%83%D1%87%D0%BD\\_28.04.pdf](https://metod.tgl.net.ru/wp-content/uploads/2021/04/3.%D0%95%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE-%D0%BD%D0%B0%D1%83%D1%87%D0%BD_28.04.pdf) (дата обращения: 06.03.2023).

Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: сб. науч. работ к 70-летию со дня рождения А.А. Леонтьева / под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева. Москва, 2008. 392 с.

Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы: методическое пособие для педагогов / под общ. ред. Л.Ю. Панариной, И.В. Сорокиной, О.А. Смагиной, Е.А. Зайцевой. Самара: СИПКРО, 2019. 114 с.

Соколова Г.А. Методические рекомендации по формированию предпосылок математической грамотности у детей дошкольного возраста. URL: [https://sdo.nipkipro.ru/pluginfile.php/263467/mod\\_resource/content/1/Соколова%20Г.А.\\_Метод.рекомендации%20по%20формир.%20предпос.%20математической%20грамотности%20у%20дошкольников%20.pdf](https://sdo.nipkipro.ru/pluginfile.php/263467/mod_resource/content/1/Соколова%20Г.А._Метод.рекомендации%20по%20формир.%20предпос.%20математической%20грамотности%20у%20дошкольников%20.pdf) (дата обращения: 05.03.2023).

Функциональная грамотность дошкольника: как ее сформировать. URL: [https://metod.tgl.net.ru/wp-content/uploads/2020/09/%D0%9E%D0%A1%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%AB-%D0%A4%D0%93\\_%D0%94%D0%A8-3-1-.pdf](https://metod.tgl.net.ru/wp-content/uploads/2020/09/%D0%9E%D0%A1%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%AB-%D0%A4%D0%93_%D0%94%D0%A8-3-1-.pdf) (дата обращения: 04.03.2023).

Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. Москва: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.

PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris, OECD Publishing, 2019, 308 p.

World illiteracy at mid-century. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1957, p. 18.

## References

Atutov P.R. *Koncepcija politehnicheskogo obrazovaniya v uslovijah tehnologicheskogo jetapa nauchno-tehnicheskogo progressa* [The concept of polytechnic education in the conditions of the technological stage of scientific and technological progress]. *Predprinimatel'stvo i zanjatost' junyh* [Entrepreneurship and youth employment], 1999, vol. 10-11, pp. 34-41. (In Russ.)

*Funkcional'naja gramotnost' doshkol'nika: kak ee sformirovat'?* Functional literacy of a preschooler: how to form it? URL: <https://metod.tgl.net.ru/wp-content/uploads/2020/09/%D0%9E%D0%A1%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%AB>

-%D0%A4%D0%93\_%D0%94%D0%A8-3-1-.pdf (access date: 04.03.2023). (In Russ.)

*Funkcional'naja gramotnost' mladshogo shkol'nika: kniga dlja uchitelja* [Functional literacy of a younger student: a book for a teacher], ed. by N.F. Vinogradov. Moscow, Russian textbook Publ., Ventana-Count Publ., 2018, 288 p. (In Russ.)

Korlyugova Yu.N. *Finansovaja gramotnost': ucheb-naja programma. 2-4 klassy obshheobrazovat. org.* [Financial Literacy: A Curriculum. 2-4 classes general education. org]. Moscow, VITA-Press Publ., 2016, 16 p. (In Russ.)

*Metodicheskij kalejdoskop formirovaniya predposylok funkcional'noj gramotnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta* [Methodical kaleidoscope of formation of prerequisites for functional literacy in children of senior preschool age]. URL: <https://metod.tgl.net.ru/wp-content/uploads/2021/08/6-%D0%A1%D0%B8%D0%B4%D1%8F%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0-%D0%95.%D0%90.-2021.pdf> (access date: 03.05.2023). (In Russ.)

Novikov A.M. *Postindustrial'noe obrazovanie* [Post-industrial education]. Moscow, 2008, 135 p. (In Russ.)

*Obrazovatel'naja programma «Shkola 2100». «Shkola 2100»: Prioritetnye napravlenija razvitija obrazovatel'noj programmy* [Educational program “School 2100”. “School 2100”: Priority directions for the development of the educational program], ed. by A.A. Leontiev. Moscow, Balass Publ., 2000, vol. 4, pp. 7-67. (In Russ.)

*Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya: prikaz Ministerstva prosveshhenija RF ot 31 maja 2021 g. № 287. P. 35.2 FGOS-2021 OOO* [On Approval of the Federal State Educational Standard for Basic General Education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021, No. 287, P. 35.2 GEF-2021 LLC]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220053> (In Russ.)

*Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obshhego obrazovaniya: prikaz Minprosveshhenija Rossii ot 16.11.2022 № 992* [On approval of the federal educational program of primary general education: Order of the Ministry of Education of Russia dated November 16, 2022 № 992]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220053> (In Russ.)

*Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniya: prikaz Minprosveshhenija Rossii ot 31.05.2021 № 286* [On approval of the federal state educational standard of primary general education: Order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021 No. 286]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (In Russ.)

*Osnovnye podhody k ocenke kreativnogo myshlenija v ramkah proekta «Monitoring formirovaniya*

*Funkcional'noj gramotnosti»* [Main approaches to assessing creative thinking in the framework of the project “Monitoring the formation of functional literacy”]. <https://elibrary.ru/item.asp?id=39249308> (In Russ.)

Pisarenko O.I. *Formirovanie funkcional'noj gramotnosti obuchajushhihsja kak odin iz mehanizmov povysheniya kachestva obrazovaniya v sovremennyh usloviyah* [Formation of functional literacy of students as one of the mechanisms for improving the quality of education in modern conditions]. URL: <https://infourok.ru/statya-formirovanie-funkcionalnoj-gramotnosti-obuchayushih-sya-kak-odin-iz-mehanizmov-povysheniya-kachestva-obrazovaniya-v-sovrem-6300549.html> (In Russ.)

*Podhody k razrabotke banka zadaniy po formirovaniyu predposylok finansovoj gramotnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta* [Approaches to the development of a bank of tasks for the formation of the prerequisites for financial literacy in children of senior preschool age]. URL: <https://metod.tgl.net.ru/wp-content/uploads/2020/11/7-Financial-literacy-25.11.pdf> (access date: 03.05.2023) (In Russ.)

Popach I.V. *Razvitie funkcional'noj gramotnosti na urokah matematiki v nachal'noj shkole* [The development of functional literacy in mathematics lessons in elementary school]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2022/09/07/razvitie-funktsionalnoy-gramotnosti> (access date: 09.07.2022). (In Russ.)

*Proektirovanie formirovaniya predposylok estestvenno-nauchnoj gramotnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v obrazovatel'nom processe DOO* [Designing the formation of the prerequisites for natural science literacy in children of senior preschool age in the educational process of a preschool educational institution]. URL: [https://metod.tgl.net.ru/wp-content/uploads/2021/04/3.%D0%95%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D1%83%D1%87%D0%BD\\_28.04.pdf](https://metod.tgl.net.ru/wp-content/uploads/2021/04/3.%D0%95%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D1%83%D1%87%D0%BD_28.04.pdf) (access date: 03.06.2023) (In Russ.)

*Psihologija, lingvistika i mezhdisciplinarnye svjazi: Sbornik nauchnyh rabot k 70-letiju so dnja rozhdenija Alekseja Alekseevicha Leont'eva* [Psychology, Linguistics and Interdisciplinary Relations: Collection of scientific papers dedicated to the 70th anniversary of the birth of Aleksey Alekseevich Leontiev], ed. by T.V. Akhutina, D.A. Leontiev. Moscow, 2008, 392p. (In Russ.)

*Razvitie funkcional'noj gramotnosti obuchajushhihsja osnovnoj shkoly: metodicheskoe posobie dlja pedagogov* [Development of functional literacy of primary school students: a methodological guide for teachers], ed. by L.Yu. Panarina, I.V. Sorokina, O.A. Smagina, E.A. Zaitseva. Samara, SIPKRO Publ., 2019, 114 p. (In Russ.)

Sokolova G.A. *Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu predposylok matematicheskoy gramotnosti*

*u detej doshkol'nogo vozrasta* [Guidelines for the formation of the prerequisites for mathematical literacy in preschool children]. URL: [https://sdo.nipkipro.ru/pluginfile.php/263467/mod\\_resource/content/1/Sokolova%20G.A.\\_Method.recommendations %20%20formation%20prerequisite%20math%20literacy%20%20preschoolers%20.pdf](https://sdo.nipkipro.ru/pluginfile.php/263467/mod_resource/content/1/Sokolova%20G.A._Method.recommendations%20%20formation%20prerequisite%20math%20literacy%20%20preschoolers%20.pdf) (access date: 05.03.2023). (In Russ.)

Vinokurova N.V., Vasenina S.I., Mazurenko O.V. *Pedagogicheskie uslovija formirovaniya predposylok funkcional'noj gramotnosti doshkol'nikov* [Pedagogical conditions for the formation of prerequisites for func-

tional literacy of preschoolers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija: sb. nauch. trudov* [Problems of modern pedagogical education. Collection of scientific papers], 2022, vol. 76, ch. 4, pp. 67-70. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 03.04.2023; одобрена после рецензирования 25.04.2023; принята к публикации 30.04.2023.*

*The article was submitted 03.04.2023; approved after reviewing 25.04.2023; accepted for publication 30.04.2023.*

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЛИВАНИЯ МОЛОДЕЖИ

**Шапедько Александр Анатольевич**, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, alexshape@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5471-9182>

**Аннотация.** В статье рассматриваются педагогические условия, определяющие эффективность применения поисковой деятельности как средства социального закаливания молодежи. Этот процесс характеризуется особенностью подходов, многоаспектностью, влиянию его на формирование жизненных установок, траекторий развития граждан молодого возраста. Поисковая работа в данном ракурсе рассматривается как эффективное средство, позволяющее включиться в социально одобряемую деятельность, расширяющую спектр формируемой готовности к разрешению жизненных задач, проблем. В современных условиях поисковая деятельность опирается как на имеющийся в практике традиционный опыт работы поисково-патриотических организаций, объединений, так и активные, интерактивные формы и методы работы по включенности молодежи в мероприятия гражданско-патриотической направленности. В работе выделена оценка подходов к формированию содержательного компонента по реализации базовых условий. К ним мы отнесли: налаживание работы групп взаимопомощи, ориентация разновозрастного сообщества, его членов на личностную модель ненасильственного взаимодействия, подготовка руководителей поисковых отрядов в контексте этой модели, выстраивание сетевого взаимодействия для расширения социальных контактов и обмена жизненным опытом на основе диалога и равноправия. Выделение данных условий по результатам мониторинговой работы показало свою эффективность и возможность применения в практике работы детско-молодежных объединений иной направленности. Формируемая программа включения участников в поисковую работу рассматривается нами как локальный практико-ориентированный проект, построенный на основе модульности, имеющий в своей структуре целевой, ценностно-ориентационный, содержательный, технологический и оценочно-результативный блоки.

**Ключевые слова:** педагогические условия, эффективность, молодежь, поисковой деятельности, социальное закаливание.

**Для цитирования:** Шапедько А.А. Определение педагогических условий эффективности применения поисковой деятельности как средство социального закаливания молодежи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 37–42. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-37-42>

Research Article

## DETERMINATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF SEARCH ACTIVITY AS A MEANS OF SOCIAL HARDENING OF YOUTH

**Alexander A. Shapedko**, Postgraduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia, alexshape@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5471-9182>

**Abstract.** The article discusses the pedagogical conditions that determine the effectiveness of the use of search activity as a means of social hardening of youth. This process is characterized by the peculiarity of approaches, multi-aspect, its influence on the formation of life attitudes, trajectories of development of young citizens. Search work in this perspective is considered as an effective means to get involved in socially approved activities, expanding the range of formed readiness to solve life tasks, problems. In modern conditions, search activity is based on both the traditional experience of search and patriotic organizations, associations, and active, interactive forms and methods of work on the involvement of young people in civil-patriotic activities. The paper highlights the assessment of approaches to the formation of a meaningful component for the implementation of basic conditions. We attributed to them: the establishment of mutual assistance groups, the orientation of the multi-age community and its members to a personal model of nonviolent interaction, the training of search team leaders in the context of this model, building networking to expand social contacts and exchange life experiences based on dialogue and equality. The allocation of these conditions based on the results of monitoring work has shown its effectiveness and

the possibility of applying in practice the work of children's and youth associations of a different orientation. The formed program for the inclusion of participants in the search work is considered by us as a local practice-oriented project built on the basis of modularity, in its structure it has a target, value-oriented, informative, technological and evaluative-effective blocks.

**Keywords:** pedagogical conditions, efficiency, youth, search activity, social hardening.

**For citation:** Shapedko A.A. Determination of pedagogical conditions for the effectiveness of the use of search activity as a means of social hardening of youth. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2023, vol. 29, № 2, pp. 37–42. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-37-42>

Решение проблемы социального закаливания молодежи через различные формы включения ее в социально одобряемую деятельность приобретает в настоящее время особую актуальность. Одной из приоритетных задач, стоящих перед государством и обществом, решение которой продиктовано объективными социально-экономическими и геополитическими обстоятельствами, является воспитание подрастающих поколений с пониманием отечественной истории, хорошо ориентирующихся в памятных датах и судьбоносных событиях в жизни страны, с критическим мышлением, развитыми патриотическими чувствами и социальным иммунитетом, закаленным и жизнестойким.

К числу таких форм и средств может быть отнесена поисковая работа, которая проводится общественно-государственными объединениями, организациями с целью увековечивания памяти погибших при защите Отечества, установления имен пропавших без вести военнослужащих, выявления неизвестных воинских захоронений, ухода за ними, сохранения мемориалов. Поисковая работа рассматривается нами как действия субъекта, его занятия, имеющие практико-ориентированный характер, направленные на постижение нового или восстановление утерянной целостности события, явления, процесса, предполагающие нахождение ответов на вопросы, связанные с историей страны, ее народа, конкретного человека.

В контексте воспитательного, развивающего потенциала содержательно она связана с созданием условий для включенности широкого круга молодежи в мероприятия патриотической, военно-исторической направленности [Цуканов: 3–29].

Согласно положениям законодательства эта деятельность проводится с целью обнаружения и захоронения непогребенных останков воинов, погибших в местах проведения боевых действий, выявления не состоящих на учете одиночных воинских могил, воинских захоронений, установления имен погибших, пропавших без вести, умерших от ран и контузий, независимо от времени наступления таких последствий (закон Российской Федерации «Об увековечении памяти погибших при защите Отечества» от 14.01.1993 № 4292-1).

Содержательный и целевой компонент поисковой работы связан с факторами накопления у подрост-

ков и молодежи положительного опыта, формированием у них волевых качеств, самостоятельности, готовности справляться с трудностями. Педагогический феномен социального закаливания рассмотрен в работах А.Н. Басова [Басов: 3–20], С.Т. Гаврилова [Гаврилов: 229], А.В. Мудрика [Мудрик: 568], М.И. Рожкова [Рожков: 179–182] и др.

В ракурсе подходов к данному термину можно увидеть одно из ключевых условий, связанных с необходимостью погружения, включения в конкретные формы и мероприятия поисковой работы. Анализ теоретических подходов показал, что включение может быть отнесено к разряду социально-педагогических процессуально-деятельностных средств, обеспечивающих достижение намеченных целей, в нашем случае – социальное закаливание.

В рамках нашего исследования социальное закаливание рассматривается нами как педагогически целесообразный процесс прикосновения к социальному опыту человека, позволяющий направить его активность, восприимчивость к давлению со стороны в просоциальное русло, снизить тревожность, минимизировать проявление синдрома выученной социальной беспомощности при неблагоприятном влиянии внешней среды.

Ключевым фактором при формировании педагогического потенциала социального закаливания выступает определение условий, с учетом которых данный аспект будет успешен. К первому педагогическому условию мы отнесли налаживание работы групп взаимопомощи, под которыми понимаются спонтанно возникшие или организованные с помощью специалистов сообщества людей, объединенных сходством переживаемых проблем и кризисных жизненных обстоятельств, для совместного решения затруднений жизненного характера и оказания взаимной помощи и поддержки [Холостова: 185–186].

В социальной практике целями функционирования таких групп являются: снижение последствий травматического опыта человека, формирование и развитие навыков преодоления возникших проблем в общении и деятельности, минимизация внутриличностного конфликта, сохранение или восстановление социального статуса личности.

Дополнительно в рамках поисковой работы нацеленность данного компонента связана с: содействием

успешной адаптации к новым обстоятельствам жизнедеятельности, реинтеграция в прежние коллективы по завершении полевого сезона, совместный поиск сфер приложения личной активности в рамках группы взаимопомощи (дискретные встречи), поискового отряда (наставничество), за его пределами (волонтерство). С функциональной позиции данные объединения реализуют информационный, консультационный, социализирующий компонент.

Организуя деятельность данных групп, мы опираемся на ряд значимых позиций:

1. Успешность решения сложных и ответственных задач, которые стоят перед поисковыми отрядами, во многом зависит от слаженности действий, дисциплинированности каждого и всех вместе. Для этого важно, чтобы сложилось продуктивное взаимодействие в объединениях, чтобы более опытные помогали новичкам, столкнувшимся с трудностями;

2. Особенность поисковых отрядов состоит в их разновозрастности. Как отмечает Л.В. Байбородова, такое взаимодействие формирует опыт многообразных отношений, способствует развитию важнейших нравственных качеств, освоению культурных ценностей [Байбородова: 21], действий, побуждающих преодолевать трудности, бороться за выживание. Обладая таким потенциалом, разновозрастное взаимодействие, реализуемое через спонтанно возникающие в повседневном общении или инициируемые групповые действия, будет способствовать увеличению степени самостоятельности членов объединения, их готовности разрешать возникающие проблемы, максимально проявлять свои возможности, выполнять функции психоэмоциональной разгрузки. Следовательно, в ситуациях отсутствия специалистов-психологов группы взаимопомощи будут содействовать конструктивному поведению участников поисковых работ;

3. Организация таких групп понимается как осознанная координация усилий всех заинтересованных лиц в достижении общих целей, сосредоточении внимания на: уважении мнений другого и понимании его переживаний; предоставлении каждому права высказывания своей точки зрения по обсуждаемому вопросу и уверенности, что его суждение будет выслушано, даже если с ним не согласны; сохранении конфиденциальности сведений и обеспечении безопасности; совместном обсуждении вопросов и принятии решений; соблюдении общих правил работы в группе и следовании групповым формам; свободе и добровольности участия; нацеленности на решение актуальных для данного круга лиц проблем.

В целях нашей работы мы рассматривали потенциал формирования и реализации данных групп как деятельность, связанную с конкретными проблемными аспектами готовности к поисковой дея-

тельности (обучение «новичков», поиск как способ найти себя и др.).

В качестве второго педагогического условия мы рассматриваем ориентацию разновозрастного сообщества, его членов на личностную модель ненасильственного взаимодействия (А.В. Петровский) [Кондратьев: 14–31]. В данном ракурсе субъектом выступает ребенок, приоритетом – самостоятельный выбор пути развития [Коротаева: 203].

Реализация данного условия в ракурсе нашего исследования связана с пониманием того, что все «новички» хотят войти в сообщество, самоутвердиться в нем, достичь успехов в деятельности и общении; во-вторых; при инициировании межличностного взаимодействия с другими участниками следует учитывать дефицит времени на адаптацию и специфику поисковой работы (следует опираться на близкие к естественной жизнедеятельности ситуаций, понятные большинству); в-третьих, для сотрудничества, решения намеченных задач необходимо четкое понимание всеми, что субъект-субъектные отношения неравнозначны панибратству, попустительству, что они регулируются на основе определенных правил, объясняющих допущения и ограничения, и предполагают ряд взаимосвязанных этапов (налаживание простейших первичных контактов, расширение и углубление взаимодействия через демонстрацию опыта).

Акцент связан с включением участников поискового объединения в совместную работу на основе кооперации в проектной деятельности, когда каждый получает свой сектор ответственности, понимает, что конечный результат зависит от качества выполнения им задания, демонстрирует, приобретает, развивает навыки решения проблемы, принятия решения, организации собственной деятельности и ее гармонизации с деятельностью других, но при этом он самостоятельно ставит цели своей работы, планирует ее ход, добывает, анализирует и систематизирует необходимую информацию, предлагает способы решения, выбирает и обосновывает оптимальный из них, продумывает пути его реализации. В основе такой работы лежат идеи Д. и Р. Джонсонов о позитивной взаимозависимости, индивидуальной ответственности и взаимодействии лицом и лицу [Батаршев: 192].

При реализации этого этапа мы использовали такие мини-проекты, как «Маршрутами успеха», «Перспективы», «Ссора score– рознь...» и др. В нашей практике с целью организации продуктивной деятельности участниками поискового объединения был предложен для разработки проект «Четыре Д: добровольность, дисциплинированность, долг, достоинство», который сочетал в себе эмоциональное и рациональное.

В качестве третьего педагогического условия мы рассматривали подготовку руководителей поис-



ковых отрядов в контексте реализации личностно ориентированной модели взаимодействия. В контексте данного исследования данный аспект мы рассматривали как формирование и обогащение психолого-педагогических установок – знаний, умений, навыков, необходимых руководителям разновозрастных объединений, занимающихся поисковой работой, достаточных для решения поставленных перед ними задач, просвещение, практику.

Предварительным этапом для определения данного условия стало проведение мониторингового исследования по оценке уровня готовности, компетентности действующих руководителей поисковых объединений. В ходе работы был проведен анализ документации, опрос организаторов данных отрядов. Было установлено, что: а) 37 % из них имеют законченное высшее гуманитарное образование (история, педагогика, физическая культура, социальная работа), 28 % – выпускники военных вузов и академий, 19 % – обучались и завершали технические университеты, остальные имеют среднее специальное образование; б) о высокой заинтересованности поисковой деятельностью заявляют 96 % опрошенных; удовлетворены тем, что занимаются поиском, примерно столько же; в) ими были названы самые значимые трудности, которые связаны с обязанностями руководителя: 1) регулирование межличностных отношений в отрядах; 2) поддержание деловой атмосферы в объединениях; 3) планирование деятельности; 4) принятие нестандартных управленческих решений г) выполнение простых психолого-педагогических тестов («Знаете ли Вы юношескую психологию?», «Способы установления контактов в людях», «Ваш стиль общения», экспресс-опрос «Причины затруднений в деятельности»), в свою очередь, показало множественность затруднений, низкую компетентность по вопросам выстраивания взаимодействия, большие временные затраты при организации работы поисковых отрядов и другие проблемные моменты.

Данный исследовательский подход позволил нам выделить при организации подготовки три условные группы. В первую из них вошли те, кто не имеет педагогического образования, затруднялся при формулировке своих целей и задач, должностных обязанностей, скептически относился к воспитательным потенциалам поисковой работы, считал главным восстановление утраченных имен, существовал стихийно, при принятии решений проявлял жесткость, не готов был учитывать индивидуальные и возрастные особенности членов объединений, из методов воздействия на личность применял объяснение, требование.

Во-вторую группу были объединены те, кто имел специальное образование, при его получении изучали психолого-педагогические дисциплины или проходили курсы повышения квалификации в качестве педа-

гога дополнительного образования. Они планировали свою деятельность, хотя испытывали затруднения при формулировке ее развивающих и воспитывающих целей и задач, подборе методики и технологий, оказании индивидуальной помощи членам поискового объединения. Демонстрировали самостоятельность при принятии решений, но не были готовы делегировать конкретные функции другим участникам поисковой работы, проявляли творчество при организации совместной деятельности, но предпочтение отдавали в первую очередь собственным интересам, своему видению результатов, нередко игнорируя интересы и потребности других.

К третьей группе были отнесены те, кто имеет педагогическое образование, опыт педагогической работы, понимает требования к планированию и организации деятельности в разновозрастных объединениях, хорошо ориентируется в вопросах методики воспитательной работы, ориентирован на развитие личностных потенциалов членов поисковых отрядов, пытается строить взаимодействие с другими, но кому не всегда удается стимулировать или поддерживать познавательный интерес у всех.

Систематизация полученных сведений показала, что исходными моментами при составлении программы подготовки действующих и предполагаемых руководителей поисковых отрядов в когнитивном плане будет ориентация на восполнение недостающих знаний, в мотивационном – на стимулирование самореализации, развитие гуманных отношений, в деятельностном – на вооружение технологиями организации сотрудничества, регулировании взаимоотношений, развитии субъектности участников поисковой работы.

В качестве четвертого условия мы определили выстраивание сетевого взаимодействия для решения социальных контактов и обмена жизненным опытом на основе диалога и равноправия.

Системное взаимодействие – это система связей, позволяющих рационально использовать ресурсы, представляющее собой особый вид социального партнерства, стимулирующего возникновение формальных и неформальных контактов, что особенно важно, учитывая специфику поисковой работы и численный, возрастной состав таких объединений. Следовательно, оно раздвигает границы общения, обогащает деятельность, формирует умение действовать на уровне диалога и полилога, высказываться целостно, логично, связно, содержательно, помогает осознать собственные потребности, интересы, желания, повысить уверенность в себе, сформировать собственную жизненную позицию, определиться с перспективами и спланировать свои действия.

Для подготовки участников объединений к сетевому общению в рамках поисковой деятельности нами применялись: деловые игры «Азимут», «Отваж-

ные», «Открытое пространство» (встречи с помощью собраний, совещаний, форумов, в процессе которых любой может стать инициатором тем для обсуждения или включения в дискуссию по темам, предложенным другими), «Групповая графика» (работа с картами, путь к успеху, визуализация идей), «Образовательный веб-квест» (журналистское расследование, научное исследование, поиск и систематизация, достижения консенсуса и др.), «Написание интерактивной истории» и др.

Таким образом, одним из действующих средств профилактики включенности подростков в асоциальные проявления физического, эмоционально-психологического напряжения, формирования у них готовности к разрешению трудностей может стать социальное закаливание, связанное с содействием участию данной категории населения в поисковой деятельности. В качестве ключевых педагогических условий, выделенных нами, выступают: налаживание работы групп взаимопомощи, ориентация разновозрастного сообщества, его членов на личностную модель ненасильственного взаимодействия, подготовка руководителей поисковых отрядов в контексте этой модели, выстраивание сетевого взаимодействия для расширения социальных контактов и обмена жизненным опытом на основе диалога и равноправия.

#### Список литературы

Байбородова Л.В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1993. 34 с.

Басов А.Н. Педагогические условия социального закаливания старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999. 22 с.

Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. Диагностика профессионально-волевых качеств. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 192 с.

Гаврилов С.Т. Нравственное закаливание детей с отклоняющимся поведением: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1998. 229 с.

Кондратьев М.Ю. О научной психологической школе А.В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете // Социальная психология и общество. 2011. № 3. С. 14–31.

Коротаева Е.В. Основы педагогического взаимодействия: теория и практика. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2013. 203 с.

Мудрик А.В., Никитская Е.А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 2. С. 224–230.

Об увековечении памяти погибших при защите Отечества: Закон Российской Федерации от 14.01.1993 № 4292-1 (в ред. от 19.12.2022 № 543-

ФЗ) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/9034380> (дата обращения: 17.12.2022).

Рожков М.И. Социальное закаливание как принцип социально-педагогической деятельности // Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. С. 179–182.

Российская энциклопедия социальной работы / под общ. ред. Е.И. Холостовой. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2016. 1032 с.

Цуканов И.П. История поискового движения в России в конце XX – начале XXI века: на материалах Курской области: автореф. дис. ... канд. истор. наук. Курск, 2007. 29 с.

#### References

Bajborodova L.V. *Pedagogicheskie osnovy regulirovaniya social'nogo vzaimodejstviya v raznovozrastnyh gruppah uchashhhsja*: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk [Pedagogical bases of regulation of social interaction in different age groups of students: abstract. dis. ... doctor ped. sciences]. Kazan', 1993, 34 p.

Basov A.N. *Pedagogicheskie uslovija social'nogo zakalivaniya starsheklassnikov*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of social hardening of high school students: abstract. dis. ... candidate of pedagogical sciences]. Kostroma, 1999, 22 p.

Batarshv A.V., Alekseeva I.Ju., Majorova E.V. *Diagnostika professional'no -volevyh kachestv* [Diagnostics of professional and volitional qualities]. St. Petersburg, Piter Publ., 2007, 192 p.

Gavrilov S.T. *Nravstvennoe zakalivanie detej s otklonjajushhimsja povedeniem*: dis. ... kand. ped. nauk [Moral hardening of children with deviant behavior: dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences], 1998, 229 p.

Kondrat'ev M.Ju. *O nauchnoj psihologicheskoy shkole A.V. Petrovskogo v Moskovskom gorodskom psihologo-pedagogicheskom universitete* [About the scientific psychological school of A.V. Petrovsky at the Moscow city psychological and pedagogical university]. *Social'naja psihologija i obshhestvo* [Social psychology and society], 2011, vol. 3, pp. 14-31.

Korotaeva E.V. *Osnovy pedagogicheskogo vzaimodejstviya: teorija i praktika* [Fundamentals of pedagogical interaction: theory and practice]. Ekaterinburg, UrGPU Publ., 2013, 203 p.

Mudrik A.V., Nikitskaja E.A. *Vospitanie v kontekste socializacii cheloveka: retrospektiva i pedagogicheskaja real'nost'* [Education in the context of human socialization: a retrospective and pedagogical reality]. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry* [Education. The science. Scientific personnel], 2021, vol. 2, pp. 224-230.

*Ob uvekovechenii pamjati pogibshih pri zashhite otechestva: Zakon Rossijskoj Federacii ot 14.01.1993 № 4292-1 (v red. ot 19.12.2022 № 543-FZ)* [About perpetuating the memory of those who died in the defense of the Fatherland: Law of the Russian Federation No. 4292-1 of 14.01.1993 (as amended, dated 19.12.2022 No. 543-FZ)]. *Jelektronnyj fond pravovyh i normativno-tehnicheskikh dokumentov* [Electronic Fund of legal and regulatory and technical documents]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/9034380> (access date: 17.12.2022).

Rozhkov M.I. *Social'noe zakalivanie kak princip social'no-pedagogicheskoj dejatel'nosti* [Social hardening as a principle of socio-pedagogical activity]. *Social'no-pedagogicheskoe professional'noe obrazovanie v global'nom mire: sovremennye priority* [Socio-pedagogical professional education in the global world: modern priorities]. Moscow, St. Petersburg, Nestor-Istorija Publ., 2014, pp. 179-182.

*Rossijskaja jenciklopedija social'noj raboty* [Russian encyclopedia of social work], gen. ed. by E.I. Kholostova. Moscow, Dashkov i K Publ., 2016, 1032 p.

Cukanov I.P. *Istorija poiskovogo dvizhenija v Rossii v konce XX – nachale XXI veka: na materialah Kurskoj oblasti: avtoref. dis. ... kand. istor. nauk* [The history of the search movement in Russia at the end of the XX – beginning of the XXI century: on the materials of the Kursk region: abstract. dis. ... cand. istor. sciences']. Kursk, 2007, 29 p.

*Статья поступила в редакцию 13.03.2023; одобрена после рецензирования 19.04.2023; принята к публикации 03.05.2023.*

*The article was submitted 13.02.2023; approved after reviewing 19.04.2023; accepted for publication 03.05.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 43–49. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 43–49.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 623.1

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-43-49>

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ОРУЖИЮ

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

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена сложными, противоречивыми процессами, с которыми в последнее десятилетие сталкивается наша страна в рамках увеличения количества случаев применения холодного и огнестрельного оружия лицами, не имеющими на это право. Подверженной негативному влиянию в данном процессе выступает учащаяся молодежь, которая воспринимает проблему как игру, возможность установить справедливость, продемонстрировать силу. Цель статьи заключается в рассмотрении теоретических основ формирования ответственного отношения учащейся молодежи к оружию, особенностям его применения. Автором сформулировано общее представление о процессе формирования ответственного отношения к оружию в среде учащейся молодежи и охарактеризованы трудности его реализации. Раскрыта сущность подходов к термину «оружие» и рассмотрен феномен проблемы «Дети и оружие». Предложен вариант использования специальных программ по формированию ответственного отношения при обращении с оружием при организации внеклассной воспитательной работы. Статья предназначена для педагогов, воспитателей, организаторов клубов, военно-патриотических объединений, наставников, занимающихся деятельностью, направленной на формирование социально значимых личностных качеств молодежи.

**Ключевые слова:** формирование, ответственность, молодежь, учащиеся, оружие, педагогические условия.

**Для цитирования:** Дубинский П.И. Теоретические основы формирования ответственного отношения учащейся молодежи к оружию // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 43–49. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-43-49>

Research Article

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF A RESPONSIBLE ATTITUDE OF STUDENTS TO WEAPONS

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

**Abstract.** The relevance of the article is due to the complex, contradictory processes that our country has been facing in the last decade as part of the increase in the number of cases of the use of cold and firearms by persons who do not have the right to do so. Exposed to negative influence in this process is the student youth, who perceives the problem as a game, an opportunity to establish justice, to demonstrate strength. The purpose of the article is to consider the theoretical foundations of the formation of a responsible attitude of students to weapons, the peculiarities of their use. The author formulates a general idea of the process of forming a responsible attitude to weapons among students and describes the difficulties of its implementation. The essence of approaches to the term «weapons» is revealed and the phenomenon of the problem “Children and weapons” is considered. A variant of using special programs for the formation of a responsible attitude when handling weapons in the organization of extracurricular educational work is proposed. The article is intended for teachers, educators, organizers of clubs, military-patriotic associations, mentors engaged in activities aimed at the formation of socially significant personal qualities of young people.

**Keywords:** formation, responsibility, youth, students, weapons, pedagogical conditions.

**For citation:** Dubinskiy P.I. Theoretical foundations of the formation of a responsible attitude of students to weapons. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 43–49. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-43-49>

Вопросы ответственного отношения к оружию, его использованию при законных условиях приобретают в современный период особую актуальность. Особенность молодежи активно включаться как в позитивные, социально одобряемые (волонтерство, спорт, творчество, наука), так и деструктивные (жестокость, преступность, наркомания) процессы требует рассмотрения теоретических подходов, оценки традиционных и инновационных педагогических, воспитательных практик при формировании ответственности к применению оружия. Базовой особенностью выделения учащейся молодежи в отдельную группу является сфера их деятельности, связанная с процессом получения образования. Ключевой целью молодежной политики, согласно положениям Федерального закона «О молодежной политике в Российской Федерации» 30.12.2020 № 489-ФЗ, является формирование системы нравственных и смысловых ориентиров, позволяющих противостоять идеологии экстремизма, национализма, проявлениям ксенофобии, коррупции, дискриминации по признакам социальной, религиозной, расовой, национальной принадлежности и другим негативным социальным явлениям.

Одной из актуальных проблем является тема оружия, его необоснованное применение, использование. На основании положений Федерального закона «Об оружии» от 13.12.1996 № 150, данное понятие рассматривается как устройства и предметы, конструктивно предназначенные для поражения живой или иной цели, подачи сигналов. Согласно общепризнанной классификации выделяют: огнестрельное, метательное, холодное, газовое, сигнальное, пневматическое, нестандартное.

Определение отдельного вектора в педагогической деятельности по данному направлению связано с:

- расширением потенциала включения учащейся молодежи в процессы направленные на построение эффективной модели их социального развития;
- получением позитивного опыта взаимодействия;
- усилением личностного и группового компонента в мероприятиях гражданско-патриотической направленности.

В педагогической науке термин «ответственность» имеет широкую палитру применения и оценки его сформированности у различных категорий населения, вместе с тем рассмотрение его в контексте применения оружия как необходимое условие при организации работы с допризывной молодежью в научных подходах рассмотрено слабо. Данная работа представляет собой теоретическую модель обоснования педагогических факторов, связанных с формированием ответственного отношения учащейся молодежи к оружию.

При рассмотрении вопроса упор был сделан на методы теоретического анализа научных подходов по проблеме исследования, оценке опыта по организации профилактической работы с учащейся молодежью.

Базовым термином в рассмотрении предмета исследования стало понятие «ответственность», представленное в рамках научных подходов. Традиционно его определяют через сочетание «нести ответственность, иметь высокое чувство долга, серьезное отношение к своим обязанностям», во-вторых, исполнение обязанностей, следование правилам в какой-нибудь деятельности [Ожегов: 466]. Деятельностный подход при трактовке понятия широко применяется в рамках юридического, психологического, философского, педагогического, социологического рассмотрения данного термина. По структурным компонентам включаются понимание субъекта (кто отвечает), объекта (за что, во имя чего, как отвечает) и инстанцию, меру ответственности.

В различных ракурсах ответственность можно рассматривать как внутренний (чувство долга, саморегуляция) и внешний (наказание, контроль) компоненты. В практической палитре это оценивается как ответственность перед обществом (характеризуется сознательным соблюдением моральных принципов и правовых норм, выражающих общественную необходимость).

Ответственность может трактоваться и как черта личности, которая складывается в процессе совместной деятельности (не любой, а позволяющей реализовать творческий потенциал индивида в созидании гуманных общественных отношений и утверждения принципов социальной справедливости), в результате чего происходит интериоризация социальных ценностей [Карпенко: 225].

Большинство авторов рассматривают данный термин как сложный социально-психологический феномен, характеризующий личность и уровень социальной зрелости человека (Б.С. Алишев, Г.И. Кашапова, Е.Б. Кириченко, А.А. Радугин и др.). Следовательно, это предполагает наличие сформированной способности личности контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми в обществе нормами и саморегулировать поведение и отношение к внешним факторам, в том числе носящим раздражающий характер, в случае необходимости взять на себя обязательство и отвечать за них.

В педагогике ответственность рассматривается через призму отражения воспитательного потенциала, образовательного процесса. В большинстве подходов ее трактуют как категорию, характеризующую личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, предъявляемых обществом [Тютюкова: 93]; способность личности понимать соответ-

ствие результатов своей деятельности поставленным целям, принятым в обществе или коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности к общему делу [Ожегов: 187]; способность личности понимать и следовать юридическим и нравственным нормам, определяющим обязанности ее перед государством, обществом, определенным сообществом [Рудь: 257]. В педагогической теории и практике чаще всего рассматривается феномен социальной ответственности. Трактовка его осуществляется через этапы формирования на различных возрастных этапах, в ходе разнообразных видов деятельности, по отношению к социально-демографической группе.

Формы представления социальной ответственности в педагогической науке рассматриваются в контексте реакции (система ответов) общества на поведение индивида (в виде санкций) и как система ответов личности на требования общества (принятие, следование, отражение), то есть имеют место выраженные спектры: общественные (обязательства по отношению к социуму, его ценностям) и личностные (по отношению к самому себе, другим). Следовательно, одним из элементов ответственности являются отношения как взаимосвязь различных величин, предметов, действий, как связь между кем-нибудь, возникающая при общении, контактах [Ожегов: 473].

В литературе можно увидеть описание различных видов отношений: общественные, воспитательные, межличностные, межгрупповые, личностные. Отношение по своей сути носит выраженный, эмоциональный характер и рассматривается через объект, деятельность, элемент и связан с позицией личности к труду, стране, человеку, ситуации и др.

Структуру ответственного отношения через педагогический подход можно визуализировать в виде рисунка 1.

В ходе оценки ключевых теоретических подходов нами на диагностическом этапе был проведен опрос

ребят на понимание и осведомленность их об оружии, условиях его применения. Ребята отметили необходимость владения мужчинами огнестрельным оружием (33 %), при этом выделили ключевую проблему: большое количество оружия у граждан несет определенную опасность (28 %). Потребность формирования ответственного отношения к оружию, по мнению молодежи, связана с защитой себя и близких.

Понимание ответственного отношения к оружию оценивается ребятами по-разному. В числе основных суждений – применение для защиты себя и близких, хранение в положенном месте, использование только по назначению, «я сам решаю, когда его применять», умение им владеть, не давать другому и иные. При этом чаще всего ребята останавливались на одном из суждений, не рассматривая данную проблему в комплексе.

Отношение к процессу, явлению может быть связано со случайным, стихийным феноменом, а может быть компонентом формирующей системы. Формируются, по мнению педагогов, черты и свойства, востребованные окружающей средой, ситуацией развития, социумом, самим человеком [Сластенина: 28–29]. При этом сам процесс развития предполагает тренировку, укрепление, обучение, воспитание, психологическую подготовку и мобилизацию. Формирование чего-либо (в том числе ответственного отношения человека к объекту, деятельности и т. п.) подразумевает привнесение извне тех элементов повседневной жизнедеятельности, которые обеспечивают, делают всевозможным осознанное отношение к конкретному действию, к просоциальным поступкам.

В исследовании В.П. Прядина указано, что формирование ответственного отношения затруднено. Содержательно он может быть рассмотрен через научение субъекта осознавать соотношение прав и обязанностей, норм и ограничений, свободы и несвободы. У автора выделены периоды, наиболее синзитивные для формирования ответственности к видам деятель-



Рис. 1. Структура ответственного отношения (см.: [Рудь: 286]).

ности, предметам и объектам. В частности, в 2–3 года появляется осознание собственного «я», в 6–7 лет происходит осознание базовых нравственных смыслов. На этапе 11–14 лет появляется чувство взрослости, стремление взять ответственность на себя; в 15–17 лет происходит «великий выбор» (И.С. Кон): выбор профессий, жизненных идеалов, спутника жизни, идет перестройка механизмов и способов социализации [Пряжеина: 43].

Базовые основы ответственного поведения закладываются в период раннего детства, когда несовершеннолетний получает эмоционально одобряемую поддержку положительного поступка при освоении норм поведения, правильных реакций на угрозу, риски [Лаврентьева: 34].

Период молодости, согласно современным подходам, охватывает граждан в возрасте от 14 до 35 лет включительно (Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» от 30.12.2020 № 489-ФЗ). При этом в ракурсе нашего исследования обобщающим фактором является род их деятельности, связанный с получением образования. В настоящее время это подростки и юношество, обучающиеся в очном формате в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях.

Феномен ответственного отношения к процессу обучения, учению рассмотрен в исследованиях А.Д. Алферова, В.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, А.Н. Гузанова и др. Авторы, анализируя различные подходы в рамках данного аспекта, выделяют одно из ведущих условий – необходимость создания системы различных видов деятельности (познавательной, научно-исследовательской, учебной, социальной, культурно-досуговой), реализованной в ходе занятий и вне учебного процесса.

Предпринятый А.Н. Гузановым подход в ракурсе оценки условий формирования ответственности у курсантов военного вуза к учению показал необходимость целостности системы, выстраивание ее на четких методологических подходах (системном, личностно ориентированном, деятельностном). В исследовании данный феномен представлен как интегративное качество личности, которое базируется на осознании курсантами роли и места знаний, умений и навыков, компетенций в социальной и профессиональной деятельности, выражается в познавательной активности, способности планировать и предвидеть результаты этой деятельности и умения нести ответственность за принимаемые решения [Гузанов: 135].

Формирование социально ответственного поведения рассматривается нами в контексте отношения к себе и обществу, приобщения к имеющемуся опыту и закрепления его. В качестве главного направления работы определяется позиция обучающегося, его

активность и субъективность, которые развиваются в процессе социально одобряемой деятельности.

Опыт в психологическом плане рассматривается как качество личности, группы, сообщества, сформированное в ходе участия в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия, наложивший отпечаток на понимание жизни и отношение к ее различным проявлениям, определившее содержание знаний, уровень развития умений и навыков личности [Ожегов: 252].

В рамках классификационных характеристик выделяют: исторический (результаты, полученные на протяжении всей истории), массовый (широко применяемый), передовой (улучшенный и оптимальный), новаторский (содержащий элементы новизны) опыт.

Любое содержание воспитания, обучения, образования строится всегда с учетом ряда факторов:

- социального заказа общества, государства, отраженного в нормативно-правовых документах;
- вызовы времени, которые стоят перед образованием;
- проблем возраста, которые применительны к конкретной социально-демографической группе;
- ресурсы среды;
- особенности субъектов образовательного, воспитательного процесса.

В ракурсе нашего исследования мы рассматривали содержание воспитания как блочную структуру. Универсальным является подход, где выделены нормативный, креативный, корректирующий и прогностический блоки. В рамках данного подхода можно спроектировать содержание педагогической деятельности с учетом актуальности, сложности, недостаточности информации и неопределенности ситуации при ориентации на разные уровни.

Содержание включает целевой, ценностно-смысловой, мотивационный, поведенческий, рефлексивный блоки. Изучение и анализ социально-психологической, педагогической литературы, работ по методике и технологии педагогической деятельности позволяет говорить о многообразии программ, методов и форм, при помощи которых формируются, корректируются, поддерживаются, развиваются знания, компетенции ответственного отношения к оружию. К числу актуальных относят:

- а) тренинги – коммуникативный, специальных умений, поведения в рискованных ситуациях, ключевых понятий, ассертивности;
- б) поведенческая модификация – способ изменения поведения, основанный на тренировке действий безопасного поведения, подразумевающий разбор нестандартных ситуаций, показ последствий;
- в) поведенческая репетиция – способ включения субъектов в определенную деятельность с целью приобретения, расширения, обогащения индивидуально-

го опыта поведения в результате стрелковой и тактической подготовка, боя, ориентирования на местности;

г) социальная терапия – способ оказания помощи личности в решении социальных проблем, конфликтов;

д) социальное обучение – способ, нацеленный на развитие коммуникативных способностей, умений и навыков адекватного восприятия себя и окружающих, понимание широких социальных мотивов, навыков, позволяющих реализовать свой потенциал;

е) дидактические игры и специальные упражнения – помогающие инструменты, связанные с формированием навыков безопасного обращения с оружием, обучение стрельбе, выполнение нормативов.

Данные инструменты позволяют культивировать у субъектов образы действий в жизненных ситуациях при обращении с оружием, применении силы, понимание ответственности за свои поступки, осознание последствий принятого решения. Такой подход с древности рассматривался в рамках приобщения ребенка к принятию оружия, понимания его значимости для человека и ответственности в период применения на практике.

Историко-педагогический анализ проблемы «Дети и оружие» показал, что в каждой стране на разных этапах развития устанавливается свой порядок, условия обращения с оружием. Законное обращение с ним возможно при покупке, дарении, награждении. Во многих странах, в том числе и в нашей (народная педагогика), указывалось на необходимость целенаправленного и системного формирования у детей и молодежи ответственного отношения к оружию как источнику повышенной опасности.

Приобщение к оружию рассматривалось в рамках игровых практик, через конкретные формы деятельности (охоту, выделку кожи, защиту). Разделение ролевых функций между мужчиной и женщиной определило и основы практикоприменительных вариаций получения опыта обращения с оружием. В общественно-политическом сознании большинства народов мира длительное время была актуальна идея, что для мальчика основной игрушкой является оружие, в процесс обучения включались занятия с вариантами его применения, реконструкция сражений, турниров, боев являлось вариантом понимания ролевой позиции.

В отечественной педагогической практике рассматривалась система приобщения и развития навыков применения оружия, военно-тактических приемов для мальчиков. При этом акцент делался на выработке дисциплинированности и ответственности за себя и других при обращении с оружием.

Оценка рисков доступности оружия в контексте «шутинг» (скулшутинг) – вооруженных нападений на территории учебных заведений – показала слож-

ности и закономерности, последствия данного фактора. Данный феномен в литературе раскрывается с различных сторон:

– с позиции сущности он определяется как особая субкультурная среда, в которой культивируется идея насилия в рамках закона. В основе лежат механизмы поддержки и принятия, копирования, которые выражаются в разрушении изоляции за счет вовлечения в деятельность сетевого сообщества, первоначально – в группы интересующихся (поиск веб-сайтов, посвященных вопросам неудач в учении, любви, разочарованиям в делах, поступках, людях, несправедливости, отвержения, унижения, травли, иных видов насилия и способов выхода из аналогичных ситуаций с демонстрацией фрагментов из кинофильмов, книг, писем, ток-шоу), сочувствующих (участие в обсуждениях, расширение круга общения, прослушивание песен определённого содержания, обнаружение своих намерений – «заявление о себе» и т. п.), активных сторонников (коллекционирование информации о шутингах, обмен мнениями о способах подготовки и их осуществление);

– через анализ причин (чувство обиды, переживания, травли, неудовлетворенности, конфликтности и др.);

– с помощью выделения, сравнения и описания набора признаков скулшутинга (часто это личное отношение к образовательной организации, педагогам);

– при применении примерного психологического портрета школьного стрелка (психотики, травмы, психопаты).

Анализ имеющейся информации о проблеме «Дети и оружие» показала необходимость оценки факторов риска и условий, определяющих ответственное отношение с оружием. Феномен «колумбайна» рассматривается также в контексте деструктивного подросткового сообщества, школьных стрелков. Массовые убийства в образовательных организациях привели исследователей к необходимости рассмотрения данного негативного явления не только с позиции самого нападавшего, но и факторов, способствующих его поведению.

В последние годы получило распространение общество МКУ (Маньяки, Культ убийств), идеологической составляющей которого являются убийства лиц с асоциальным образом жизни, неславянской внешности. Участниками сообщества выступают ребята из благополучных семей, демонстративное поведение не транслирующие, стремящиеся очистить мир и выделиться. Трагедии последних десятилетий в мире и России, которые продолжаются и по сей день, указывают на необходимость разработки научно обоснованной программы комплексной профилактики скулшутинга, колумбайна и их производных, центральное место в которой займет формирование



у несовершеннолетних, учащейся молодежи ответственного отношения к оружию.

На основании проведенного теоретического анализа проблемы формирования ответственного отношения учащейся молодежи к оружию можно сделать вывод: результаты исследования могут послужить основой для совершенствования процесса воспитательного потенциала внеучебной деятельности, расширения спектра программ, основанием реализации модели социального партнерства при организации работы в рамках данного направления.

Прежде всего, процесс формирования ответственности предполагает степени осознания требований, предъявляемых к личности со стороны общества, ближайшего окружения, и осуществляется в рамках конкретных организационно-педагогических условий. Осуществление происходит на всех этапах взросления, в различных социальных средах. Установочным, целевым компонентом в данном ракурсе становится включенность личности в данный процесс, нацеленность на результат, умение противостоять трудностям и действовать в чрезвычайной ситуации.

Тема оружия, его применение – сложная, многоплановая проблема, затрагивающая целый спектр вопросов, связанных прежде всего с возможностью формирования ответственного отношения, условий, способствующих эффективности данного процесса, его потенциалу. Анализ проблемы «Дети и оружие» показал не только значимость данного аспекта на современном этапе, но и сложности, которые связаны с отсутствием единой педагогической модели профилактики безответственного отношения подростков и юношества к оружию. Данная превентивная работа нуждается в четкой нормативно-правовой базе, обоснованной, логически выстроенной системе действий всех заинтересованных субъектов, в том числе в рамках системы межведомственного, социального взаимодействия. Построение данной работы должно строиться как в рамках традиционных подходов (беседы, видеообзоры, занятия), так и с применением инновационных практик (игросимуляторы, виртуальное погружение).

#### Список литературы

Воспитательная деятельность педагога / под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва: Изд. центр «Академия», 2005. 336 с.

Гузанов А.Н. Педагогические основы формирования ответственного отношения к обучению у курсантов военного вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. № 1. С. 131–135.

Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.

Лаврентьева О.А. Особенности формирования социальной ответственности в подростковом возрасте //

Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. № 4. С. 33–36.

О молодежной политике в Российской Федерации: Федеральный закон от 30 дек. 2020 № 489-ФЗ // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/573248507> (дата обращения: 17.10.2022).

Об оружии: Федеральный закон от 13 дек. 1996 г. № 150: (в ред. от 14.07.2022 № 21-ФЗ) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/9034380> (дата обращения: 17.10.2022).

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

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

Рудь С.А. Понятие «ответственное отношение к учению» и его характеристика // Молодой ученый. 2021. № 17 (359). С. 282–290.

Словарь справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.

Тутькова И.А. Педагогический тезаурус. Москва: В. Секачев, 2016. 160 с.

#### References

*Vospitatel'naja dejatel'nost' pedagoga* [Educational activity of a teacher], ed. by V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoj. Moscow, Akademija Publ., 2005, 336 p. (In Russ.)

Guzanov A.N. *Pedagogicheskie osnovy formirovaniya otvetstvennogo otnoshenija k obucheniju u kursantov voennogo vuza* [Pedagogical foundations of the formation of a responsible attitude to training among cadets of a military university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2009, vol. 1, pp. 131–135. (In Russ.)

*Kratkij psihologicheskij slovar'* [A brief psychological dictionary], comp. L.A. Karpenko. Moscow, Politizdat Publ., 1985, 431 p. (In Russ.)

Lavrent'eva O.A. *Osobennosti formirovaniya social'noj otvetstvennosti v podrostkovom vozraste* [Features of the formation of social responsibility in adolescence]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2015, vol. 4, pp. 33–36. (In Russ.)

*O molodezhnoj politike v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 30 dek. 2020 g. № 489-FZ* [On Youth Policy in the Russian Federation: Federal Law No. 489-FZ of December 30, 2020]. *Jelektronnyj fond*

*pravovyh i normativno-tehnicheskikh dokumentov* [Electronic fund of legal and regulatory documents]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/573248507> (access date: 17.10.2022). (In Russ.)

*Ob oruzhii: Federal'nyj zakon ot 13 dek. 1996 g. № 150: (v red. ot 14.07.2022 № 21-FZ)* [On weapons: Federal Law of 13 Dec. 1996 No. 150 (ed. dated 14.07.2022 No. 21-FZ)]. *Jelektronnyj fond pravovyh i normativno-tehnicheskikh dokumentov* [Electronic fund of legal and regulatory documents]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/9034380> (access date: 17.10.2022). (In Russ.)

Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo jazyka* [ictionary of the Russian language]. Moscow, Russkij jazyk Publ., 1990, 921 p. (In Russ.)

Prjadein V.P. *Ponjatie otvetstvennosti, ispolnitel'nosti, voli kak ob#ekty psihologo-pedagogicheskogo issledovanija* [The concept of responsibility, diligence, will as objects of psychological and pedagogical research]. *Pedagogika. Samoopredelenie cheloveka i jeticheskie cennosti glazami psihologov, pedagogov, socio-*

*logov* [Pedagogy. Human self-determination and ethical values through the eyes of psychologists, educators, sociologists], 2012, vol. 1, pp. 32-44. (In Russ.)

Rud' S.A. *Ponjatie «otvetstvennoe otnoшение k ucheniju» i ego harakteristika* [The concept of “responsible attitude to teaching” and its characteristics]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2021, vol. 17 (359), pp. 282-290. (In Russ.)

*Slovar' spravochnik po pedagogike* [Dictionary handbook of pedagogy], comp. V.A. Mizherikov. Moscow, TC Sfera Publ., 2004, 448 p. (In Russ.)

Tjut'kova I.A. *Pedagogicheskij tezaurus* [Pedagogical thesaurus]. Moscow, V. Sekachev, 2016, 160 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 10.03.2023; одобрена после рецензирования 29.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.*

*The article was submitted 10.03.2023; approved after reviewing 29.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.*

# ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 50–58. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 50–58.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-50-58>

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОНЦЕПТА *РЕЖИССЕР* НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

**Волкова Елена Вениаминовна**, доктор психологических наук, главный научный сотрудник, доцент, Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, [volkovaev@ipran.ru](mailto:volkovaev@ipran.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3809-3639>

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

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию особенностей представлений о кинорежиссере на разных стадиях возрастного развития. В исследовании приняли участие 638 респондентов (дети, школьники, студенты, кинорежиссеры, психологи) в возрасте от 6 до 80 лет. Для выявления особенностей организации ментального опыта анализировались результаты направленного ассоциативного эксперимента (стимульное слово – *режиссер*). Результаты исследования свидетельствуют, что по мере возрастного развития и освоения профессиональной деятельности отмечается рост дифференциации и иерархичности признаков – вначале выделяется ядро и крайняя периферия, потом ядро, ближняя, дальняя и крайняя периферии, и далее – дифференциация признаков внутри ядра. В зрелой группе респондентов и группе кинорежиссеров дифференциация признаков уменьшается, но отмечается рост интеграции признаков, проявляющийся в уменьшении различий между ядром и центром. Уточнены базовые характеристики личности режиссера – умный, ответственный и креативный. Выявлено существенное преобладание эмоционально-оценочных признаков концепта *Режиссер*. Выдвинута гипотеза о связи меры выраженности эмоционально-оценочных признаков концепта *Режиссер* с мерой интегрированности индивидуального ментального опыта.

**Ключевые слова:** концепт, режиссер, кинорежиссер, режиссерские способности.

**Для цитирования:** Волкова Е.В., Мосс В.А. Особенности организации концепта *Режиссер* на разных стадиях возрастного развития // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 50–58. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-50-58>

Research Article

## FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE CONCEPT *DIRECTOR* AT DIFFERENT STAGES OF AGE DEVELOPMENT

**Elena Ve. Volkova**, Doctor of Sciences (Psychology), Chief Researcher, Associate Professor, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, [volkovaev@ipran.ru](mailto:volkovaev@ipran.ru), 0000-0003-3809-3639

**Vladimir Al. Moss**, Film director, member of the Union of Cinematographers of the Russian Federation, member of the Guild of Film Directors of Russia, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, S.A. Gerasimov All-Russian State University of Cinematography), Moscow, Russia, [info@mossfilm.com](mailto:info@mossfilm.com), <https://orcid.org/0000-0001-7600-1948>

**Abstract.** The article is devoted to the study of the features of the concept “Director” at different stages of age development. The study involved 638 respondents (pupils, students, film directors, psychologists) aged from 6 to 80 years. To identify the features of the organization of mental experience, the results of a directed associative experiment were analyzed (stimulus word - Director). The results of the study indicate that, as the age development and the mastering of professional activity, there is an increase in the differentiation and hierarchy of signs - first, the core and the outer periphery are distinguished, then the core, near, far and outer peripheries, and then - the differentiation of signs within the core. In the mature group of respondents and the group of film directors, the differentiation of features decreases, but there is an increase in the integration of features, which manifests itself in a decrease in differences between the core and the center. The basic characteristics of the director’s personality are clarified - smart, responsible and creative. A significant predominance of emotional and evaluative features of the concept “Director” was revealed. A hypothesis has been put forward about the relationship between the measure of

severity of the emotional and evaluative features of the concept “Director” and the measure of the integration of individual mental experience.

**Keywords:** concept, director, film director, directing abilities.

**For citation:** Volkova E.V., Moss V.A. Features of the organization of the concept “Director” at different stages of age development. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, No. 2, pp. 50–58. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-50-58>

Исследований, раскрывающих психологию способностей кинорежиссера, их природу, диагностику и специфику развития, на сегодняшний день практически не существует, что существенно затрудняет отбор будущих студентов на режиссерские факультеты киновузов и их подготовку. Абитуриенты, как правило, имеют смутное представление о специфике режиссерской деятельности и особенностях будущей профессии. Набор студентов во многом зависит от случайностей и субъективных факторов. Как показывает анализ результатов, многие выпускники вузов не обладают достаточными знаниями, умениями и навыками в оперативном решении профессиональных творческих задач, что снижает эффективность их деятельности и художественно-творческие показатели, нарушаются организационно-управленческие функции, и в конечном итоге все это приводит к разочарованию в профессии.

Кинематографическая школа должна обладать знаниями о природе способностей кинорежиссера, уметь выделять необходимые и достаточные психологические свойства и качества абитуриента, обуславливающие неповторимость творческой индивидуальности (в сочетании с профессиональной мотивацией, знаниями, умениями и навыками), при наличии которых его обучение и профессиональная деятельность будут успешными.

В рамках дифференционно-интеграционной теории [Чуприкова 2007; Волкова 2011; Дифференционно-интеграционная теория 2011, 2014] способности рассматриваются как свойства ментальных структур, референтных определенной предметной области объективной реальности, формирующиеся в индивидуальном опыте субъекта в процессе деятельности по ее освоению [Волкова 2011].

Ментальные структуры являются результатом обобщающей работы памяти, основой психического развития [Чуприкова 2015], на которой осуществляется анализ и синтез всей поступающей новой информации. Они представляют собой психическую модель действительности, которая описывает отношения соответствия (конгруэнтности) между человеком и миром. Ментальные структуры являются результатом концептуализации событий мира. Они отражают устойчивые инварианты действительности на уровне условных и безусловных рефлексов. В них фиксируется предметная, операционная, мотивационная и аффективная стороны деятельности, в которой

они формируются. Важнейшими функциями ментальных структур являются отображение, отбор и преобразование реальности в идеальной форме. Чем выше уровень организации ментальных структур, референтных той или иной деятельности, тем выше уровень специальных способностей и потенциал их развития [Волкова 2011].

В процессе освоения деятельности кинорежиссера происходит изменение состава и строения структур ментального опыта человека, высшим уровнем которых выступают концептуальные структуры (концепты). Согласно Платону, концепт – это логическая единица понятийного мышления [Платон 1970]. Н.И. Чуприкова отмечает, что концепт управляет нашим поведением; он имеет двойственную идеально-материальную природу: с одной стороны, это результат работы психики, с другой – идеальное образование [Чуприкова 1985]. Е.В. Волкова указывает на мультипликативную природу концепта [Волкова 2018]. З.Д. Попова и И.А. Стернин определяют концепт как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества» [Попова, Стернин: 24]. В полевой организации любого концепта авторы выделяют ядро и периферию. Н.В. Уфимцева обращает внимание на необходимость анализа первой реакции респондента на то или иное стимульное слово, позволяющее выявлять его имплицитные представления, неосознаваемые значения и смыслы [Уфимцева 1996].

Л.М. Веккер рассматривал концепт как «интеллектообразующую интегративную единицу», «инвариант образного перевода с языка речевых символов на язык пространственно-временных структур» [Веккер: 350], который представлен внутренним (пространственно-временным) и внешним (образным) компонентами и формируется при синтезе интеллектуальной деятельности и понятийного мышления. М.А. Холодная определяет концепт как психический носитель свойств понятийного мышления [Холодная: 55]. Когнитивный состав концепта включает сенсорно-эмоциональную, словесно-речевую и образную модальности. Как показывают исследования, на начальном этапе формирования концептуальных структур, референтных той или иной деятельности, показатели успешности ее выполнения значимо со-

пряжены с показателями свойств нервной системы, но количество этих связей существенно уменьшается с ростом мастерства [Волкова 2011; Хрусталева, Доманова, 2003]. Это свидетельствует о том, что особенности высшей нервной деятельности не определяют уровень специальных способностей, а только обеспечивают наиболее благоприятные условия их формирования.

Психологическая модель индивидуальности режиссера охватывает такие компоненты, как *действительность* (индивидуальная картина мира), *базовые приоритеты* (идеологические принципы и этические ценности) и *смыслогенез* (трансформация основополагающих идей), эстетические компоненты прекрасного, а также технологическую и методологическую вооруженность.

Концепт *Режиссер* рассматривается нами как психическая основа способностей режиссера, отражающая его картину мира, «ментальный образ действительности» [Попова, Стернин: 37]. Мы полагаем, что анализ концептуализации деятельности кинорежиссера (то есть построения концепта *Режиссер*) на разных стадиях возрастного развития может позволить приблизиться к пониманию специфики способностей кинорежиссера, обеспечивающих успешность создания кинофильма.

*Цель исследования* состояла в изучении особенностей представлений о кинорежиссере на разных стадиях возрастного развития.

**Дизайн исследования.** Сбор эмпирических данных проводился с апреля 2016 года по март 2020 года в групповой форме на добровольной основе с соблюдением общепринятых этических норм организации психологического исследования. В исследовании приняли участие 638 респондентов в возрасте от 6 до 80 лет, из них 249 мужчин и 389 женщин.

Материал эмпирического исследования получен при обследовании детей, школьников, абитуриентов и студентов (по специальности режиссер кино и телевидения режиссерских факультетов кинематографических вузов, которые прошли строгий экспертный отбор при поступлении), учащихся колледжей и киношкол г. Москвы, летних кинолагере и других учебных организаций:

1. ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный институт кинематографии имени С.А. Герасимова», мастерские: В.И. Хотиненко, В.А. Фенченко, В.В. Меньшова, В.И. Тумаева, С.А. Соловьева, А.Е. Учителя, А.И. Гелейна, А.А. Прошкина, Ю.В. Кары, З.А. Кудри, В.А. Мосса.

2. Высшие курсы сценаристов и режиссеров, мастерские: В.И. Хотиненко, П.К. Финна, В.А. Фенченко, П.С. Лунгина, А.И. Суриковой.

3. АНО ВО «Институт современного искусства», мастерские: И.М. Квирикадзе, А.Ю. Ханюти-

на, А.В. Фенченко, В.А. Фенченко, Д.И. Таланкина, А.М. Добровольского, В.А. Мосса.

4. Loyola University Chicago, School of communication, Prof. John Goheen.

5. United Filmmaking Group, UFM cinema school.

6. ГБПОУ «26 Кадр» («Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26»), специализация: режиссура, видеомонтаж.

7. Московская школа нового кино.

8. Киношкола для инвалидов «Без границ».

9. Киношкола им. МакГаффина.

10. Детские киномены в лагерях: «Звездный» (Рязань), «Your Camp» (Алушта), «Артек» (Гурзуф).

В качестве групп сравнения в исследовании участвовали студенты-психологи ФГБОУ ВО «Московский государственный университет» и ФГБОУ ВО «Государственный академический университет гуманитарных наук» (7-я группа, от 17 до 27 лет), не имеющие опыта деятельности кинорежиссера, а также эксперты – практикующие кинорежиссеры и кинопедагоги (6-я группа, от 26 до 80 лет).

Распределение респондентов по возрастным группам осуществлялось в соответствии с возрастной периодизацией, принятой в рамках Международного симпозиума по возрастным особенностям человека (Москва, 1965 г.):

1-я группа (детская) – дети, учащиеся детских киношкол от 6 до 11 лет (N=10).

2-я группа (подростковая) – школьники, учащиеся детских киношкол от 12 до 16 лет.

3-я группа (юношеская) – студенты режиссерских факультетов и учащиеся киношкол от 17 до 21 лет.

4-я группа (ранняя зрелость) – студенты режиссерских факультетов и учащиеся киношкол для взрослых от 22 до 35 лет.

5-я группа (зрелость) – студенты режиссерских факультетов и учащиеся киношкол для взрослых от 36 до 60 лет.

6-я группа (контрольная) – кинорежиссеры, кинопедагоги от 26 до 80 лет.

7-я группа (контрольная) – студенты-психологи от 17 до 27 лет.

*Метод исследования* – направленный ассоциативный эксперимент. Как отмечает Н.В. Уфимцева, «ассоциативный эксперимент позволяет сделать доступным для анализа содержание сознания индивида, как правило, скрытое от внешнего наблюдателя, поскольку овнешняет его средствами языка» [Уфимцева 2016: 242]. Участникам исследования предлагалось написать как можно больше прилагательных, соответствующих слову *Режиссер*. Время выполнения задания составило три минуты.

Анализ ассоциативных рядов включал определение:

1) первой реакции на стимульное слово, позволяющей описать имплицитные представления о ре-

жиссере, выделить ядерную и периферийную зоны концепта *Режиссер*; основанием для выделения зон выбраны следующие частотные характеристики: ядро [9–8], ближняя периферия [8–3], дальняя периферия [3–2], крайняя периферия [1]; частота встречаемости признаков, составляющих ядро концепта, как правило, в 2-3 раза выше, чем на периферии.

2) объема ассоциативного ряда, характеризующего меру дифференцированности ментального опыта деятельности режиссера;

3) меры выраженности сенсорной, эмоционально-оценочной и пространственно-временной модальностей концепта *Режиссер*.

Следует отметить, что указанные показатели оценки ментального опыта режиссерской деятельности хорошо зарекомендовали себя на вступительных экзаменах на факультеты режиссуры кино и телевидения высших учебных заведений для выявления компетентности абитуриентов.

Для оценки признакового состава концепта *Режиссер* привлекалось 12 экспертов – специалисты в режиссуре кино, практикующие режиссеры, киноведы, психологи, аспиранты и преподаватели киноуниверситетов (9 жен. / 3 муж.; ср. возраст – 38 лет). Пять экспертов имеют базовое кинематографическое образование и пять – базовое психологическое, один – лингвистическое и один – музыкальное. Они оценивали прилагательные по степени соответствия сенсорной, эмоционально-оценочной и пространственно-временной модальностям, а также содержательным характеристикам концепта *Режиссер*. При обработке данных исследования учитывались прилагательные, получившие высокую степень согласованности между экспертами ( $\geq 75\%$ ).

Согласно экспертной оценке, сенсорная модальность концепта *Режиссер* представлена такими признаками, как *визуальный, видящий, зрячий, глазастый, яркий, слушающий, слышащий, молчаливый, тихий, чувствительный* и др.;

Таблица 1

Средние значения показателей организации концепта *Режиссер* в разных группах респондентов

Группы респондентов	№	Средние значения показателей в группах респондентов (количество признаков)			
		Ядро	Ближняя периферия	Дальняя периферия	Крайняя периферия
1-я группа – детская	10	<i>умный*</i> (2); фантазер (2)	–	–	добрый, интересный, креативный, спокойный, строгий, хорошо снимающий
2-я группа – подростковая	96	<i>умный</i> (16)	ответственный (7), творческий (6), красивый (5), интересный (4)	главный (3), креативный (3), добрый (2), задумчивый (2), классный (2), спокойный (2)	авангардный, авторитетный, амбициозный, безопытный, важный
3-я группа – юношеская	214	<i>ответственный</i> (25); творческий (14), <i>умный</i> (13)	талантливый (8), креативный (6), думающий (4)	внимательный (3), опытный (3), решительный (3), сильный (3), смелый (3), харизматичный (3)	амбициозный, большой, великий, видящий, волевой, интересный, коммуникабельный
4-я группа – ранняя взрослость	136	<i>ответственный</i> (12); творческий (8), <i>умный</i> (8)	креативный (4), талантливый (4), вдумчивый (3), видящий (3), внимательный (3), решительный (3)	вдохновляющий (2), главный (2), глубокий (2), инициативный (2), любознательный (2), мудрый (2),	авантюрный, активный, амбициозный, вдохновленный, визуальный
5-я – группа зрелость	30	<i>креативный</i> (4)	гениальный (3)	творческий (2), <i>умный</i> (2)	бог, ведомый идеями, внимательный, директор, думающий, жесткий, зрячий
6-я группа – кинорежиссеры	54	<i>умный</i> (4)	талантливый (3)	великий (2), гениальный (2), сильный (2), смелый (2), терпеливый (2), хороший (2),	вдумчивый, вибрирующий, вменяемый, внимательный, волевой
7-я группа – студенты-психологи	98	<i>творческий</i> (12); креативный (9), <i>умный</i> (9), талантливый (8), <i>ответственный</i> (7)	главный (3), снимающий (3), хороший (3)	опытный (2), организованный (2), профессиональный (2)	активный, безумный, большой, будущий, великий, веселый

Примечание. \* – курсивом выделено прилагательное, обозначающее центр ядра концепта *Режиссер*.

эмоционально-оценочная – *сильный, слабый, смелый, уверенный, эмоциональный, живой, здоровый, активный, нервный, сомневающийся, плохой, веселый, модный, стильный, хороший, упрямый, злой, чуткий, спокойный, тревожный, грубый, нежный, открытый, честный, странный, сумасшедший* и др.;

пространственно-временная – *взрослый, начинающий, старый, молодой, бессмертный, тонкий, толстый, быстрый, глубокий, мимолетный, большой, маленький* и др.

Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи статистического пакета IBM SPSS Statistics 26 – дескриптивный (среднее, дисперсия, асимметрия и эксцесс) и дисперсионный (ANOVA) анализы.

**Результаты исследования.** Анализ имплицитных представлений о кинорежиссере включал выделение ядерной и периферийной зоны (ближняя, дальняя и крайняя) [Попова, Стернин: 147] концепта *Режиссер*.

Согласно данным, представленным в таблице 1, вторая, третья, четвертая и седьмая группы отличаются ярко выраженным ядром концепта, в центре которого такие признаки, как умный (подростковый период) и ответственный (юношеский период и период ранней взрослости). Возрастная группа студентов-кинорежиссеров и студентов-психологов отмечают креативность режиссера. Практикующие кинорежиссеры, так же как и респонденты подростковой и детской групп, на первый план выдвигают качества ума. У респондентов детской возрастной группы отмечается слабо выраженное ядро и крайняя периферия концепта *Режиссер*.

Объем ассоциативного ряда характеризует богатство и меру дифференцированности ментального опыта человека, формирующегося при взаимодействии человека с окружающей действительностью на основе обобщающей работы памяти и опосредованного формально-динамическими особенностями индивидуальности (темперамент). Ментальный опыт является базой развития мыслительных операций, определяющей способность к категориальному обобщению, всеобъемлющей классификации, логическим умозаключениям и построению концептуальных моделей происходящего.

По мере возрастного развития объем ассоциативного ряда возрастает (рис. 1). Минимальная длина ассоциативного ряда (1,00 признак) отмечается в детской возрастной группе, максимальная (11,15 признаков) – в группе ранней взрослости. Плато возникает на этапах юношества (3-я группа, 11,01), ранней взрослости (четвертый этап, 11,15) и далее в период зрелости незначительно снижается (5-я группа, 10,07). Как и следовало ожидать, у группы студентов-психологов отмечались достоверно более низкие показатели объема ассоциативного ряда на стимульное слово *Режиссер* по сравнению со студентами-кинорежиссерами. Особого обсуждения требует показатель длины ассоциативного ряда у практикующих кинорежиссеров. С одной стороны, данная группа представлена самыми возрастными респондентами и данное снижение показателей видится закономерным, с другой стороны, она представлена респондентами с богатым опытом режиссерской деятельности, и мы ожидали обнаружить более высокие значения длины ассоциативного ряда именно в данной группе

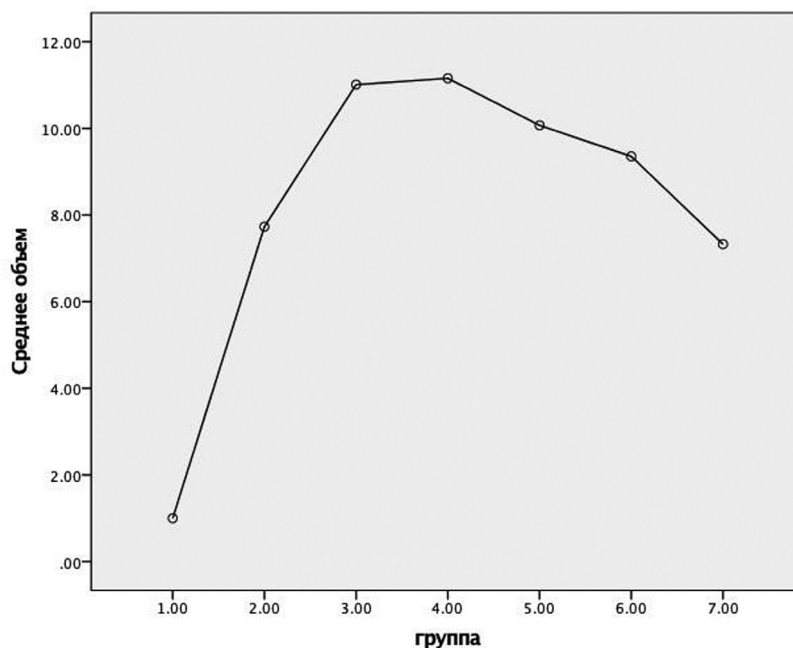


Рис. 1. Объем ассоциативного ряда в разных возрастных группах

Таблица 2

Средние значения показателей организации концепта *Режиссер* в разных группах респондентов

Группы респондентов	Средние значения показателей в группах респондентов (количество признаков)			
	Длина ассоциативного ряда	Сенсорная модальность	Эмоционально-оценочная модальность	Пространственно-временная модальность
1-я группа – детская	1,00	0	1,00	0
2-я группа – подростковая	7,73	1,78	6,44	1,56
3-я группа – юношеская	11,01	1,90	8,78	1,62
4-я группа – ранняя взрослость	11,15	1,84	9,19	1,64
5-я группа – зрелость	10,07	1,94	7,93	1,40
6-я группа – кинорежиссеры	9,35	1,58	7,19	1,54
7-я группа – студенты-психологи	7,33	1,59	6,10	1,20

респондентов. Для разрешения полученного противоречия необходимы дополнительные исследования.

Анализ данных, представленных в таблице 2, показывает, что мера выраженности признаков пространственно-временной (1,20÷1,64) модальности концепта *Режиссер* ниже, чем сенсорной модальности (1,58÷1,94), и существенно ниже по сравнению с выраженностью признаков эмоционально-оценочной модальности (1,00÷9,19). У респондентов детской возрастной группы концепт *Режиссер* представлен только эмоционально-оценочными признаками.

Согласно данным, представленным в таблице 3 (критерий множественных сравнений Шеффе), длина ассоциативного ряда и мера выраженности эмоционально-оценочной модальности концепта *Режиссер* в детской возрастной группе достоверно ниже по сравнению со всеми группами; данные показатели у респондентов подростковой группы значимо отличаются от первой, третьей и четвертой групп; юношеской группы – от первой, второй и седьмой; группы ранней взрослости – от первой, второй и седьмой. Длина ассоциативного ряда и мера выраженности эмоционально-оценочной модальности концепта *Режиссер* у респондентов пятой и шестой групп (период зрелости и кинорежиссеры) значимо выше только по сравнению с детской возрастной группой. Достоверных различий меры выраженности сенсорной и пространственно-временной модальностей в разных группах респондентов не обнаружено.

**Обсуждение.** Анализ имплицитных представлений о кинорежиссере в разных группах респондентов выявил три базовые характеристики личности режиссера – *умный, ответственный и креативный*.

Полученные в результате исследования данные свидетельствуют, что по мере возрастного развития и освоения деятельности режиссера кино происходит обогащение ментального опыта (в терминах роста

объема ассоциативного ряда), изменяется его структура: в детской возрастной группе структура концепта *Режиссер* представлена слабо выраженным ядром и крайней периферией; в подростковом возрастном периоде в структуре концепта отчетливо выделяется ядро и обширная периферия (ближняя, дальняя, крайняя); в юношеском возрастном периоде наблюдается дальнейшая дифференциация признаков внутри ядра концепта; в период ранней взрослости дифференциация признаков концепта становится менее выраженной, но отмечается рост интеграции признаков, проявляющийся в уменьшении различий между центром и ядром; на этапе зрелости и профессионализма концепт приобретает компактные ядерную зону и умеренно разработанные периферии.

Сопоставление меры выраженности сенсорной, эмоционально-оценочной и пространственно-временной модальностей концепта *Режиссер* в разных группах респондентов выявило существенное преобладание эмоционально-оценочных признаков. Выраженность эмоционально-оценочных характеристик, как отмечали Ю.И. Александров и Н.Л. Александрова, свидетельствует о недостаточной дифференцированности элементов субъективного опыта [Александров, Александрова 2009]. Действительно, у респондентов 6–11 лет концепт *Режиссер* отличается низкой дифференцированностью и представлен только эмоционально-оценочными признаками. Однако аналогичное преобладание эмоционально-оценочных признаков над сенсорными и пространственно-временными также выявлены на выборке студентов при изучении концептов *Работа* [Дудникова 2019], *Семья* [Волкова Н.Э. 2019], в то время как для концепта *Стресс* отмечается большая выраженность пространственно-временных признаков [Волкова, Куваева 2019]; для концепта *Вещество* характерна большая представленность сенсорных признаков [Волкова 2020].



**Значимость различий множественных сравнений показателей организации концепта *Режиссер* в разных группах респондентов (ANOVA)**

(I) группа	(J) группа	Значимость различий показателей (критерий множественных сравнений Шеффе)			
		Длина ассоциативного ряда	Сенсорная модальность	Эмоционально-оценочная модальность	Пространственно-временная модальность
1-я группа	2 группа	0,016	–	0,018	–
	3 группа	0,000	–	0,000	–
	4 группа	0,000	–	0,000	–
	5 группа	0,001	–	0,002	–
	6 группа	0,001	–	0,005	–
	7 группа	0,032	–	0,036	–
2-я группа	1 группа	0,016	–	0,018	–
	3 группа	0,000	0,995	0,003	1,000
	4 группа	0,000	1,000	0,001	1,000
	5 группа	0,587	0,998	0,829	0,999
	6 группа	0,746	0,989	0,982	1,000
	7 группа	0,999	0,992	0,999	0,911
3-я группа	1 группа	0,000	–	0,000	–
	2 группа	0,000	0,995	0,003	1,000
	4 группа	1,000	0,999	0,993	1,000
	5 группа	0,990	1,000	0,983	0,987
	6 группа	0,608	0,839	0,406	1,000
	7 группа	0,000	0,858	0,000	0,631
4-я группа	1 группа	0,000	–	0,000	–
	2 группа	0,000	1,000	0,001	1,000
	3 группа	1,000	0,999	0,993	1,000
	5 группа	0,983	1,000	0,905	0,986
	6 группа	0,577	0,940	0,197	1,000
	7 группа	0,000	0,950	0,000	0,674
5-я группа	1 группа	0,001	–	0,002	–
	2 группа	0,587	0,998	0,829	0,999
	3 группа	0,990	1,000	0,983	0,987
	4 группа	0,983	1,000	0,905	0,986
	6 группа	0,999	0,943	0,996	0,999
	7 группа	0,376	0,951	0,639	0,996
6-я группа	1 группа	0,001	–	0,005	–
	2 группа	0,746	0,989	0,982	1,000
	3 группа	0,608	0,839	0,406	1,000
	4 группа	0,577	0,940	0,197	1,000
	5 группа	0,999	0,943	0,996	0,999
	7 группа	0,486	1,000	0,888	0,929
7-я группа	1 группа	0,032	–	0,036	–
	2 группа	0,999	0,992	0,999	0,911
	3 группа	0,000	0,858	0,000	0,631
	4 группа	0,000	0,950	0,000	0,674
	5 группа	0,376	0,951	0,639	0,996
	6 группа	0,486	1,000	0,888	0,929

**Выводы.** Результаты исследования особенностей организации ментального опыта кинорежиссера с помощью направленного ассоциативного эксперимента (стимульное слово – *режиссер*) свидетельствуют, что по мере возрастного развития и освоения профессиональной деятельности:

1) наблюдается рост дифференциации и иерархичности признаков: сначала выделяется ядро и крайняя периферия, потом ядро, ближняя, дальняя и крайняя периферии, далее дифференцируются признаки внутри ядра;

2) уменьшается дифференциация и отмечается рост интеграции признаков, проявляющийся в уменьшении различий между ядром и центром, в зрелой группе респондентов и группе кинорежиссеров;

3) базовыми характеристиками личности кинорежиссера являются – *умный, ответственный и креативный*;

4) обнаружено значительное преобладание эмоционально-оценочных признаков концепта *режиссер*.

**Заключение.** Вся цепочка режиссерской деятельности «реальность – кинорежиссер – кинофильм – зритель» строится с участием различных форм кодирования и передачи информации, базирующихся на расчлененном отражении разных аспектов, свойств и отношений действительности как независимых друг от друга самостоятельных объектов, их свойств и отношений, благодаря чему содержание сознания каждого человека, будучи обозначенным отражением действительности, становится также достоянием других людей. Все неизмеримое богатство психики, являющееся отражением внешнего и внутреннего мира человека, можно передать другим людям только с помощью языка и речи, имеющих дискретный характер. Благодаря киноязыку множество объектов, пейзажей, сцен, картин, виденных их непосредственными свидетелями, входят в содержание чувственного опыта других людей. Кинофильм выступает как необходимый компонент коммуникации, когда сообщение о каком-либо событии, переданное в расчлененно-схематической форме (сценарии), превращается его получателем в форму целостного эмоционально-чувственного образа. Фильм как произведение искусства есть изображение кинематографическими средствами фрагмента бытия, преломленного через индивидуальность режиссера. По-видимому, выраженность эмоционально-оценочных признаков концепта *Режиссер* соотносится не только с низкой мерой дифференцированности, но и с высокой мерой интегрированности индивидуального ментального опыта (субъективного опыта в терминах Александрова и Александровой), позволяющей воссоздавать целостный чувственный образ на основе дискретно-расчленяющего словесного описания (сценария).

## Список литературы

Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. Москва: Изд-во Институт психологии РАН, 2009. 320 с.

Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. Москва: Смысл; Per Se, 2000. 685 с.

Волкова Е.В., Куваева И.О. Кросс-культурные особенности организации концепта «стресс» и совладания в период ранней взрослости // Мир психологии. 2019. № 4 (100). С. 137–161.

Волкова Е.В. Особенности индивидуального опыта взаимодействия с веществом на разных стадиях возрастного развития и освоения химии // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная, П.А. Сабадош. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. С. 1806–1816.

Волкова Е.В. Психология специальных способностей: дифференциально-интеграционный подход. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.

Волкова Е.В. Слово как фактор регуляции и концептуализации жизнедеятельности // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., 2018. С. 215–223.

Дифференциально-интеграционная теория развития / сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. Москва: Языки славянских культур, 2011. 496 с.

Дифференциально-интеграционная теория развития. Кн. 2 / сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. Москва: Языки славянской культуры: Знак, 2014. 720 с.

Платон. Тезтет // Соч.: в 3 т. Т. 2. Москва, 1970. 609 с.

Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.

Уфимцева Н.В. Языковая картина мира: проблема моделирования // Вопросы психолингвистики, 2016. С. 238–249.

Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. Москва: Эйдос, 1996. С. 139–162.

Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. Москва: Институт психологии РАН, 2012. 288 с.

Хрусталева Т.М., Доманова Е.Е. Специальные способности в структуре деятельности учителей-предметников // Вопр. психологии. 2003. № 3. С. 53–66.

Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы. Москва: Языки славянской культуры: Знак, 2015. 608 с.

Чуприкова Н.И. Психика и сознание как функция мозга. Москва: Наука, 1985. 200 с.

Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 448 с.

Dudnikova T.A. Family perceptions of people with different typology of individuality. The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS, 2019, vol. LXXII, pp. 568-575.

Volkova N.E. The notions about work in young people with different types of individuality. The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS, 2019, vol. LXXII, pp. 678-686.

### References

Aleksandrov Iu.I., Aleksandrova N.L. *Sub"ektivnyi opyt, kul'tura i sotsial'nye predstavleniia* [Subjective experience, culture and social representations]. Moscow, Institute of Psychology Publ., 2009, 320 p. (In Russ.)

Chuprikova N.I. *Psikhika i psikhicheskie protsessy* [Психика и психические процессы]. Moscow, Languages of Slavic cultures Publ., Znak Publ., 2015, 608 p. (In Russ.)

Chuprikova N.I. *Psikhika i soznanie kak funktsiia mozga* [Mind and consciousness as a function of the brain]. Moscow, Science Publ., 1985, 200 p. (In Russ.)

Chuprikova N.I. *Umstvennoe razvitie: Printsip differentsiatsii* [Mental development: The principle of differentiation]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2007, 448 p. (In Russ.)

*Differentsionno-integratsionnaia teoriia razvitiia* [Differential-integration theory of development], comp. N.I. Chuprikova, A.D. Koshelev. Moscow, Languages of Slavic cultures Publ., 2011, 496 p. (In Russ.)

*Differentsionno-integratsionnaia teoriia razvitiia. Kn. 2* [Differential-integration theory of development. Vol. 2], comp., ed. by N.I. Chuprikova, E.V. Volkova. Moscow, Languages of Slavic cultures Publ., Znak Publ., 2014, 720 p. (In Russ.)

Kholodnaia M.A. *Psikhologiya poniatiinogo myshleniia: Ot kontseptual'nykh struktur k poniatiinym sposobnostiam* [Psychology of Conceptual Thinking: From Conceptual Structures to Conceptual Capabilities]. Moscow, Institute of Psychology Publ., 2012, 288 p. (In Russ.)

Khrustaleva T.M., Domanova E.E. *Spetsial'nye sposobnosti v strukture deiatel'nosti uchitelei-predmetnikov* [Special abilities in the structure of the activities of subject teachers]. *Vopr. Psikhologii* [Questions of Psychology], 2003, vol. 3, pp. 53-66. (In Russ.)

Platon. *Teetet* [Theaetetus]. *Soch.: v 3 t. T. 2.* [Works: in 3 vols. Vol. 2]. Moscow, 1970, pp. 609 (In Russ.)

Popova Z.D., Sternin I.A. *Semantiko-kognitivnyi analiz iazyka* [Semantic-cognitive analysis of language]. Voronezh, Origins Publ., 2007, 250 p. (In Russ.)

Ufimtseva N.V. *Iazykovaia kartina mira: problema modelirovaniia* [Language picture of the world: the prob-

lem of modeling]. *Voprosy psikholingvistiki* [Questions of psycholinguistics], 2016, pp. 238-249. (In Russ.)

Ufimtseva N.V. *Russkie: opyt eshche odnogo samopoznaniia* [Russians: the experience of yet another self-knowledge]. *Etnokul'turnaia spetsifika iazykovogo soznaniia* [Ethnocultural Specificity of Linguistic Consciousness]. Moscow, Eidos Publ., 1996, pp. 139-162.

Vekker L.M. *Psikhika i real'nost': Edinaia teoriia psikhicheskikh protsessov* [Mind and reality: Unified theory of mental processes]. Moscow, Meaning Publ., Per Se Publ., 2000, 685 p. (In Russ.)

Volkova E.V., Kuvaeva I.O. *Kross-kul'turnye osobennosti organizatsii kontsepta «stress» i sovladaniia v period rannei vzroslosti* [Cross-cultural features of the organization of the concept of “stress” and coping in the period of early adulthood]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2019, vol. 4 (100), pp. 137-161. (In Russ.)

Volkova E.V. *Osobennosti individual'nogo opyta vzaimodeistviia s veshchestvom na raznykh stadiiakh vozrastnogo razvitiia i osvoeniia khimii* [Features of individual experience of interaction with matter at different stages of age development and mastering of chemistry]. *Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nykh peremen* [Abilities and mental resources of a person in the world of global changes], ed. by A.L. Zhuravlev, M.A. Kholodnaia, P.A. Sabadosh. Moscow, Institute of Psychology Publ., 2020, pp. 1806-1816. (In Russ.)

Volkova E.V. *Psikhologiya spetsial'nykh sposobnostei: differentsionno-integratsionnyi podkhod* [Psychology of special abilities: differential-integration approach]. Moscow, Institute of Psychology Publ., 2011, 320 p. (In Russ.)

Volkova E.V. *Slovo kak faktor reguliatsii i kontseptualizatsii zhiznedeiatel'nosti* [The word as a factor in the regulation and conceptualization of life]. *Lichnost', intellekt, metakognitsii: issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye praktiki: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Personality, intelligence, metacognitions: research approaches and educational practices: materials of the III International Scientific and Practical Conference], 2018, pp. 215-223. (In Russ.)

Dudnikova T.A. *Family perceptions of people with different typology of individuality. The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS*, 2019, vol. LXXII, pp. 568-575.

Volkova N.E. *The notions about work in young people with different types of individuality. The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS*, 2019, vol. LXXII, pp. 678-686.

Статья поступила в редакцию 03.04.2023; одобрена после рецензирования 26.04.2023; принята к публикации 06.05.2023.

The article was submitted 03.04.2023; approved after reviewing 26.04.2023; accepted for publication 06.05.2023.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 59–64. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 59–64.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 343.98

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-1-59-64>

## МОТИВЫ ВСТУПЛЕНИЯ В ФАНДОМ ЖЕНЩИН, ЧЛЕНОВ АЗИАТСКИХ РОМАНТИЧЕСКИХ ФАН-КУЛЬТУР В СОВРЕМЕННОМ МЕДИА-ПРОСТРАНСТВЕ

Рымина Анастасия Викторовна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [rakyshkaetoia@mail.ru](mailto:rakyshkaetoia@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается фан-культура и анализ теоретико-эмпирических исследований мотивов присоединения к ней. Подтверждены имеющиеся мотивы вовлеченности в романтическую фан-культуру [McLelland, Zhang, Zsila и Demetrovics, Prasannam, Wang, Воронцов], включающие частичную неудовлетворенность женщин-фанатов своей ролью в обществе или семье, в отношениях с романтическим партнером. На основании данных, полученных на первом этапе эмпирического исследования (512 женщин-фанатов, ср. возраст – 27 лет (Стд. откл. = 2,8)), сделаны предположения относительно причин и мотивов вовлеченности российских женщин в фандом азиатской романтической фан-культуры: 1) высокая вовлеченность является вариантом стратегии «дистанцирование-уход», относясь как к совладающему, так и к защитному поведению; 2) у части женщин-фанатов имеется тенденция к развитию зависимости от участия в фандоме; 3) возможно, вовлеченность в фандомы азиатской романтической фан-культуры способствует трансформации гендерной идентичности и требований к «идеальному романтическому партнеру».

**Ключевые слова:** фан-культура, фанат, вовлеченность, сексуальность, творчество фанатов, аниме, манга, совладающее поведение, аддиктивное поведение, гендерная идентичность.

**Для цитирования:** Рымина А.В. Мотивы вступления в фандом женщин-членов азиатских романтических фан-культур в современном медиа-пространстве // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 59–64. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-59-64>

Research Article

## MOTIVES FOR JOINING THE FANDOM OF FEMALE MEMBERS OF ASIAN ROMANTIC FAN-CULTURES IN THE MODERN MEDIA SPACE

Anastasia V. Rymina, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [rakyshkaetoia@mail.ru](mailto:rakyshkaetoia@mail.ru)

**Abstract.** The article deals with fan culture and analysis of theoretical and empirical studies of the motives for joining it. The existing involvement in romantic fan culture has been confirmed [McLelland, Zhang, Zsila, Demetrovics, Prasannam, Wang, Vorontsov], including partial dissatisfaction of female fans with their role in society or family, in relationship with a romantic partner. Based on the data obtained during the first stage of the empirical study (512 female fans, average age - 27 years (Std. otl. = 2.8)), assumptions were made regarding the reasons and motives for the involvement of Russian women in Asian romantic fandom cultures: 1) high involvement is a kind of «withdrawal - distancing» coping or an ego-defense; 2) some female fans tend to become addicted of participation in the fandom; 3) it is possible that involvement in Asian romantic fan culture contributes to the transformation of gender identity and the requirements of an “ideal romantic partner”.

**Keywords:** subculture, fan culture, fan, motivation, involvement, sexuality, anime, manga, coping, addiction, gender identity.

**For citation:** Rymina A.V. Motives for joining the fandom of female members of Asian romantic fan cultures in the modern media space. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 59–64. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-59-64>

Понятие субкультуры ввел американский социолог Д. Рисмен [Riesman], определив субкультуру как культуру группы людей, намеренно выбирающих стиль поведения и ценности, отличные от общепринятых, и обособленных посредством этого от общества в целом [Riesman et al.]. Последователи представили более тщательный анализ понятия и явления субкультуры, подчеркнув неудовлетворенность членов субкультуры общепринятыми стандартами и ценностями [Hebdige]. Приоритетными в психологических исследованиях субкультур являются причины выбора определенной группой конкретного культурного содержания как одной из форм инкультурации и социализации человека [Марцинковская: 123].

Существуют устойчивые связи между идентичностью Я и субкультурой [Reysen et al.: 2022; Крюкова, Гущина: 24]. Новый взгляд на феномены субкультуры и идентичности в современной психологии старается учесть культурно-психологические трансформации современности, опирается на методологию латентных изменений, фокусирующейся на лабильности, антиномичности и неоднозначности общественных процессов [Гусельцева: 21; Крюкова, Осминина: 75].

Более современный взгляд исследователей медиапространства Интернета [Мякотникова, Антонян, Nichols] выделяет такое частное явление субкультуры как фан-культура. Ее отличительной чертой является объединение для общения и совместного творчества людей, увлеченных одной темой, формирующееся среди поклонников жанровой литературы, кино, видеоигр и прочих форм искусства и развлечений [Мякотникова: 95]. Для принадлежности к фан-культуре мало просто интересоваться неким культурным феноменом: предполагается также участие в информационном обмене между членами сообщества.

Пассивный поклонник, лишь потребляющий контент без какой-либо обратной связи, не считается фанатом в терминологии фан-культуры. Фанат – это активный член фан-культурного сообщества (иначе – фандома), который дает обратную связь посредством комментирования и создания оригинального медиа-контента. Основные формы активности фанатов – создание фан-арта, то есть визуального контента и фанфикшена – литературных произведений, написанных по мотивам исходного текста.

Привлечение молодых фанатов может иметь решающее значение для тиражирования и распространения фан-культуры. В разных жанрах и вертикалях контента фандом достигает пика среди подростков, спадает среди 18–24-летних и возрождается у 25–34-летних [Мякотникова: 96].

Мотивацию мы рассматриваем классически с точки зрения потребностей, которые субъект хочет и стремится удовлетворить. Хотя психологические потребности, возможно, не так важны для выживания,

как базовые, они необходимы для оптимального функционирования и процветания; для самореализации или достижения пика возможностей. Недавние исследования психологии аниме-фанов показали, что самые сильные предикторы отождествления себя с фандомом – это возможность полагаться на фандом как источник самооценки, межличностной самобытности, большего смысла в жизни, источник дружбы и чувства принадлежности. Другими словами, те, кому фандом дает ощущение уникальной и положительной идентичности, смысла и дружбы чаще всего идентифицируют себя с ним [Reysen S. et al.: 2021, 299-300].

По мнению более ранних исследований [Мякотникова: 96, Zsila, Demetrovics], мотивами для «вступления» в фандом могут выступать:

- потребность в общении, самовыражении и в признании со стороны окружающих;
- потребность узнавать новую информацию об интересующем объекте.

В качестве других мотиваций приобщения к фандому называют «объем»/ «длительность» произведения – например, многосерийность, а также продолжительность существования фандома и обширность вторичного творчества. Вероятно, это связано с тем, что в обширных вселенных много персонажей, сюжетных линий и деталей, что, в свою очередь, увеличивает пространство для обсуждений и креатива [Мякотникова: 96; Reysen S. et al.: 279-301].

Фан-культура оказывает влияние на модель поведения, манеру разговора, тезаурус, идеалы и ценности фанатов, т.е. влияет на формирование личности человека. Данный феномен обоснован тем, что фандомы играют интегрирующую роль, дают участникам чувство сопричастности, выполняют функцию эмоциональной поддержки, помогают в творческой самореализации и приобретении опыта творческой деятельности своих участников. Для фаната важно быть принятым внутри фандома, следовательно, личность фаната проходит некую «адаптацию» для соответствия внутрифандомным негласным правилам [Мякотникова: 97].

Рассматриваемая нами азиатская роматическая фан-культура включает следующий контент, публикуемый/ транслируемый азиатскими авторами: кинематограф (фильмы, телесериалы (дорамы), веб-сериалы и т.д.), анимацию (аниме, донхуя и т.д.) и литературу (манга, вебтун, новеллы и т.д.). Следует отметить многоярусность фан-культуры: внутри основного фандома существует разделение на меньшие фандомы в зависимости от доминирующих предпочтений фанатов. По данным, представленным в исследованиях, подавляющее большинство фанатов (93%) являются как создателями, так и потребителями [Zsila, Demetrovics]. Разница в возрасте, уровне образования

и социального статуса в фан-культурном сообществе незначительна, и нет четкой границы между профессиональными и любительскими творцами.

Данная фан-культура получила активное распространение в России в начале 2000-х годов [Голомидова: 239], благодаря пользовательским сообществам по интересам в социальных сетях. Проведенный нами анализ численного, гендерного и возрастного состава популярных групп и страничек в социальной сети «В контакте», посвященных азиатской романтической фан-культуре (выбраны страницы, посвященные анимации, кинематографу и литературе, ориентированные на жанр романтики) показал следующие результаты. Средняя численность пользователей в данных сообществах – 82 635 человек; 64,3% подписчиков являются женщинами; 42% – девушки до 18 лет, 46,7% – люди от 18 до 30 лет, 10,9% – взрослые старше 30 лет [Рымина].

Выделим десять мотивационных причин (в порядке убывания значимости) вовлечения в азиатскую романтическую фан-культуру:

1. «Чистая» любовь без гендерного измерения: главные герои выражают свою любовь друг к другу независимо от гендера и связанных с ним социальных ожиданий.

2. Трансгрессивная (переходим грань невозможного к возможному) любовь: любовь главных героев, описанная в произведениях, способствует благосклонному отношению к нестандартным парам (например, девушка сильнее мужчины и т.д.), поскольку эти истории указывают на то, что любовь разнообразных пар друг к другу ни чем не хуже любви каноничных вариантов союзов.

3. Идентификация / самоанализ: часть фанатов хотят получить более глубокое знание о себе, своих эмоциональных реакциях и сексуальных желаниях.

4. Мелодраматические / эмоциональные элементы: чтение или просмотр истории вызывают сильные эмоции у фанатов, желающих получить безопасную эмоциональную разгрузку.

5. Нелюбовь к стандартным романам: «приевшиеся» романтические истории не удовлетворяют фанатов из-за их предполагаемой схематичной структуры и одномерных персонажей.

6. Наслаждение женским романтическим / эротическим жанром: фанаты находят этот жанр более близким своим вкусам, чем другие (не азиатские) романтические жанры, поскольку авторы уделяют пристальное внимание эмоциональному воздействию на фанатов.

7. Чистый эскапизм / отсутствие реальности: фанаты уходят от реальных проблем, и, наслаждаясь вымышленными персонажами и миром, расширяют границы собственного воображения, что помогает забыть о реальной жизни [Reysen S. et al.: 279-301].

8. Оценка искусства и эстетики: фанатам нравятся особенности описаний и изображения мира, персонажей, романтических отношений.

9. Развлекательный мотив: медиа-контент фан-культуры обладает развлекательными и расслабляющими характеристиками.

10. Опосредованное наслаждение сексуальным опытом: относится к произведениям с рейтингом 18+ [Пальяссотти: приводится по: Zsila, Demetrovics].

Особенностью азиатского контента является трансляция следующих ценностей и идеалов:

– «чистая» любовь: люди в близких отношениях – это партнеры, союз которых строится, в первую очередь, на доверии [Гидденс: 153], а духовная близость зачастую важнее физической. Это нашло отражение в популярности соулмейтов (от *soulmate* – родственные души) – главные герои чувствуют друг с другом глубокую и естественную близость с первой встречи;

– равноправие полов: главной героиней является женщина, способная к автономности, успешная в карьере, играющая активную роль на всех этапах отношений; главный герой проявляет себя с эмоциональной стороны, открыт к диалогу, зачастую многословен и сам инициирует «разговор по душам», принимает помощь со стороны главной героини без урона для собственной гордости;

– «красота во главе угла»: все значимые персонажи (если иное не угодно сюжету) обладают привлекательной внешностью, что позволяет зрителям и читателям испытывать «визуальный экстаз» при погружении в мир произведений, а также развивать эмоциональную привязанность к героям.

Одни авторы считают, что причины популярности азиатской романтической фан-культуры кроются в идеализированном изображении равноправных отношений, которым женщины-фанаты, принадлежащие к данной фан-культуре, верят, так как сами никогда в подобных отношениях не состояли и не получали опыта разочарования [Zsila, Demetrovics]. Тем не менее, данные о том, что представительницы фандома не имеют опыта реальных отношений, опровергаются Воронцовым [Воронцов: 132], указывающим на преобладающее количество женщин, побывавших в отношениях и испытавших разочаровывающий опыт. Другие исследователи связывают увлечение азиатской романтической фан-культурой с неудовлетворенностью собственной сексуальной жизнью и недоверием к возможным сексуальным партнерам, что приводит к выбору копинга «уход» в мир фантазий [Федоренко].

#### Результаты эмпирического исследования

Целью первого этапа эмпирического среза было подтверждение/опровержение данных иностранных исследователей о мотивах вовлеченности членов фан-культурного сообщества из российской выборки

респондентов, а так же выявление тенденций вовлеченности в азиатскую романтическую фан-культуру у российских женщин-фанаток.

Выборка составила 512 человек – члены онлайн-сообществ фанатов азиатской романтической фан-культуры в социальной сети «В контакте», женщины старше 18 лет (средний возраст опрошенных 27 лет (Стд. откл. = 2,8)). Исследование проводилось с использованием модифицированного нами опросника [Liu: 2020] в формате онлайн, 13 вопросов закрытого типа. Все респонденты участвовали добровольно. Полученные данные позволили сделать следующие выводы:

1. Предположительно, основной мотив присоединения женщин-фанатов к азиатской романтической фан-культуре заключается в отвлечении и уходе от реальности, т.е. внутригрупповая активность, вероятно, является паллиативными адаптивными видами активности – отвлечения, ухода от реальности и т.д., которые относят либо к совладающему, либо к защитному поведению. Опрошенные зачастую выбирали такие высказывания, как «позволяет забыть / окунуться в другой мир», «вымышленный персонаж / актер на экране более привлекателен, чем окружающие мужчины», «общение внутри фандома поднимает настроение и воодушевляет».

2. У части женщин-фанаток прослеживается тенденция к формированию зависимого поведения. Больше половины опрошенных готовы отложить сон (в ущерб своему физическому состоянию) ради просмотра новой серии или завершения чтения произведения; время, затрачиваемое на просмотр и проверку обновлений в предпочитаемых группах данной фан-культуры в социальных сетях, увеличивается прямо пропорционально увеличению стажа в фандоме; реальных друзей (личное знакомство, не принадлежат к фан-культуре) у женщин-фанаток намного меньше, чем интернет-друзей, состоящих в том же фандоме; увлечение скрывается от близких из-за ожидания критики с их стороны; активное социальное творчество направлено только на создание контента в рамках фан-культуры в ущерб учебе / работе.

3. Больше половины женщин-фанаток желают видеть рядом с собой романтического партнера, в котором преобладают феминные черты, при этом резко критикуя традиционный портрет маскулинного «идеального» мужчины. Об этом свидетельствует преобладающий выбор следующих ответов: «нравятся эмоциональные мужчины», «утонченная фигура без ярко выраженной мускулатуры», «партнерские доверительные отношения» – что, согласно Европейскому бюро ВОЗ [Сводный доклад №70], не соответствует общепринятым в России представлениям о мужчине.

Таким образом, можно заключить, что существуют тенденции вовлеченности в активную деятельность внутри фан-культуры, требующие дальнейшего изучения:

– во-первых, вовлечение в фандом является копинг-стратегией женщин-фанаток. Основанием для выделения указанной тенденции послужило соотнесение ответов опрошенных со следующими задачами совладания со стрессом: сведение к минимуму негативных воздействий и обстоятельств, влияющих на личность, и одновременное повышение адаптивных возможностей, способствующих восстановлению, выздоровлению и полному выходу из ситуации стресса; а также поддержание эмоциональной стабильности и баланса [Lazarus, Folkman] – «помогает отвлечься от проблем и успокоиться», «потребление контента способствует снятию ежедневного стресса»;

– во-вторых, имеется тенденция к формированию аддиктивного поведения у части женщин-фанаток. Такой вывод можно сделать на основе соотношения таких признаков аддиктивного поведения: скрытность или раздражительность, когда окружающие критикуют увлечение фаната; пристрастие поглощает личность целиком, занимает все мысли, время, силы, энергию и эмоции до такой степени, что человек уже не может адаптироваться к жизни и заниматься чем-то другим, получать удовольствие каким-либо иным способом; уход в «другие миры» используется человеком в качестве иллюзорного способа решения конфликтов, с которыми ему приходится сталкиваться в реальной жизни; синдром отмены;

– в-третьих, возможно, вовлечение в фандомы азиатской романтической фан-культуры способствует трансформации гендерной идентичности и требований к «идеальному романтическому партнеру».

Остаются открытыми и требуют дальнейшего изучения следующие вопросы: насколько продуктивным является совладающее поведение женщин-фанаток; существует ли и в чем проявляется явная склонность к формированию аддикции у некоторых из них; какова общая тенденция к смешению традиционных гендерных качеств, формирующих «реальное Я» и трансформации гендерных представлений у данной категории фанатов. Выдвинутые положения могут выступить основой для дальнейшего исследования.

### Список литературы

Антонян К.Г. Медиафанатство как культурно-психологический феномен. // Вестник психофизиологии. 2015. № 3. С. 57-61.

Воронцов Д.В. Гендерные представления девушек, увлекающихся метажанром «Boy's Love» // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13. № 4. С. 124-141. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130408>

Гидденс Э. Трансформация интимности. СПб.: Питер, 2004.

Голомидова В.О. Контент-анализ русскоязычных фанфикшен-сайтов: творческий подъем российский молодежи или культурная деградация? // Инновационное социально ориентированное развитие России, сборник научных трудов по материалам I Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 238-248. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27318223> (дата обращения 16.10.2022)

Гусельцева М.С. Изучение субкультуры и идентичности в свете методологии латентных изменений / Материалы международной научной конференции Психология субкультуры. М.: Изд-во: Российский государственный гуманитарный университет, 2019. С. 19-25.

Крюкова Т. Л., Гущина Т.В. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения: М-во образования и науки РФ, Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, Костромской гос. технологический ун-т. Кострома: КГУ: КГТУ, 2015. 235 с. <https://orcid.org/0000-0003-0825-3232>

Крюкова Т.Л., Осминина А.А. Психологические аспекты особой субкультуры женщин среднего возраста, постоянно преобразующих свой внешний облик / Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития: материалы Междунар. науч. конф. М., РГГУ: Изд-во Института им. Л.С. Выготского, 2019. С. 73–80. <https://orcid.org/0000-0003-0825-3232>

Марцинковская Т.Д. Психология субкультуры // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2014. № 4. С. 116-126. <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>

Марцинковская Т.Д. Субкультура в транзитивном обществе // Вопросы психологии. 2013. № 4. С. 57-68. <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>

Мякотникова Н.П. Фандом: социологический анализ / Социопсихоллингвистические исследования. 2013. Вып. 1. С. 95-98. <http://splr.psu.ru/>

Рымина А.В. Мотивы присоединения женщин к Интернет-субкультуре любителей BL (Boys' Love) // XXVIII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов». 2021. [https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov\\_2021/data/22336/131691\\_uid571119\\_report.pdf](https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2021/data/22336/131691_uid571119_report.pdf) <https://orcid.org/0009-0003-0860-6154>

Сводный доклад № 70 Сети фактических данных по вопросам здоровья. Психическое здоровье, мужчины и культурные традиции: как социокультурные конструкты, связанные с проявлениями маскулинности, влияют на обращаемость мужчин за психиатрической помощью в Европейском регионе ВОЗ // Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ.

2020. URL: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/334846/9789289055246-rus.pdf?sequence=3>

McLelland, M. J. The World of Yaoi: The Internet, Censorship and the Global “Boys’ Love” Fandom. Australian Feminist Law Journal, 2014, vol. 23 (1), DOI: 10.1080/13200968.2005.10854344

Prasannam, N. The Yaoi Phenomenon in Thailand and Fan/Industry Interaction. Plaridel, 16, 2019, pp. 63-89. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Yaoi-Phenomenon-in-Thailand-and-Fan%2FIndustry-Prasannam/88b7927d4daf3f2ccc914b62433dd423cfc15428> DOI: 10.52518/2020.16.2-03prsnam

Riesman, D., Glazer N., Denney, R. The lonely crowd: a study of the changing American character. London: Yale University Press, 2001. DOI: 10.1080/01490400.2021.2023714

Reysen S. et al. Transported to Another World The Psychology of Anime Fans. International Anime Research Project Commerce, Texas, USA. 2021, 458 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/351037440\\_Transported\\_to\\_Another\\_World\\_The\\_Psychology\\_of\\_Anime\\_Fans](https://www.researchgate.net/publication/351037440_Transported_to_Another_World_The_Psychology_of_Anime_Fans). DOI: 10.1080/01490400.2021.2023714

Reysen S., Courtney N., Sharon E. & Gerbasi K. Social Activities Mediate the Relation between Fandom Identification and Psychological Well-Being. Leisure Sciences, 2022. DOI: 10.1080/01490400.2021.2023714

Wang, A. Contemporary Danmei Fiction and Its Similitudes with Classical and Yanqing Literature. Jentera, 2021, vol. 10 (1), pp. 127-148. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Contemporary-Danmei-Fiction-and-Its-Similitudes-and-Wang/d8ee8fd6eea5157f1d58c81bf4462e354d2e2afa> (дата обращения 18.10.2021) DOI: 10.26499/jentera.v10i1.3397

Zhang, Ch. Loving Boys Twice as Much: Chinese Women’s Paradoxical Fandom of “Boys’ Love” Fiction. Women's studies in communication, 2016, vol. 39 (3), pp. 249–267. URL: [https://www.researchgate.net/publication/305803719\\_Loving\\_Boys\\_Twice\\_as\\_Much\\_Chinese\\_Women's\\_Paradoxical\\_Fandom\\_of\\_Boys'\\_Love\\_Fiction](https://www.researchgate.net/publication/305803719_Loving_Boys_Twice_as_Much_Chinese_Women's_Paradoxical_Fandom_of_Boys'_Love_Fiction) (дата обращения 16.10.2021) DOI: 10.1080/07491409.2016.1190806

Zsila, Á., Demetrovics, Z. The boys’ love phenomenon: A literature review. Journal of Popular Romance Studies, 2017, URL: <http://www.jprstudies.org/2017/04/the-boys-love-phenomenon-a-literature-review-by-agnes-zsila-and-zsolt-demetrovics/> (дата обращения: 07.03.2021). DOI: 10.24365/ef.v62i2.6019

Xu, Y. (2015). The production and context of feminine writings on the Internet (网络女性写作的生产与生态). Journal of Peking University (Philosophy and Social Sciences), 2015, vol. 52, pp. 153–160.

Hebdige, D. Subculture: The Meaning of Style. Methuen & Co. Ltd, 1979.

Nichols, L.D. The Social Mediatization of Lifestyle Sport: Continuity and Novelty in the Online Skate



Subculture. *Social Media + Society*, 2022, vol. 8 (2). <https://doi.org/10.1177/20563051221107632>

Lazarus, R.S., Folkman, S. Stress, appraisal and coping. N.Y.: Springer Publishing Company, 1984.

### References

Antonyan K.G. *Mediafanatstvo kak kul'turno-psihologicheskij fenomen* [Media fanaticism as a cultural and psychological phenomenon]. *Vestnik psihofiziologii* [Bulletin of psychophysiology], 2015, vol. 3, pp. 57-61. (In Russ.)

Vorontsov D.V. *Gendernye predstavlenija devushek, uvlekajushhijhsja metazhanrom «Boy's Love»* [Gender representations of girls who are fond of the "Boy's Love" meta-genre]. *Social'naja psihologija i obshhestvo* [Social psychology and society], T. 13, vol. 4, 2022, pp. 124-141. (In Russ.)

Giddens E. *Transformacija intimnosti* [Transformation of intimacy]. St. Petersburg: Peter, 2004. (In Russ.)

Golomidova V.O. *Kontent-analiz russkojazychnyh fanfikshen-sajtov: tvorcheskij pod'em rossijskom molo-dezhi ili kul'turnaja degradacija?* [Content analysis of Russian-language fanfiction sites: creative upsurge of Russian youth or cultural degradation?]. *Innovacionoe social'no orientirovanie razvitie Rossii, sbornik nauchnyh trudov po materialam I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Innovative social orientation development of Russia, a collection of scientific papers based on the materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference], 2016, pp. 238-248. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27318223> (accessed 10/16/2022) (In Russ.)

Guseltseva M.S. *Izuchenie subkul'tury i identichnosti v svete metodologii latentnyh izmenenij* [The study of subculture and identity in the light of the methodology of latent changes]. *Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii Psihologija subkul'tury* [Proceedings of the international scientific conference Psychology of subculture]. Moscow: Publishing House: Russian State University for the Humanities, 2019. pp. 19-25. (In Russ.)

Kryukova T.L., Gushchina T.V. *Kul'tura, stress i coping: sociokul'turnaja kontekstualizacija sovladajushhego povedenija: M-vo obrazovanija i nauki RF, Kostromskoj gosudarstvennoj universitet im. N.A. Nekrasova, Kostromskoj gos. tehnologicheskij un-t* [Culture, stress and coping: sociocultural contextualization of coping behavior: Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Kostroma State University. ON THE. Nekrasov, Kostroma state. technological un-t]. Kostroma: KSU: KSTU, 2015. 235 p. (In Russ.)

Kryukova T.L., Osminina A.A. *Psihologicheskie aspekty osoboj subkul'tury zhenshhin srednego vozrasta, postojanno preobrazujushhij svoj vneshnij oblik* [Psy-

chological aspects of a special subculture of middle-aged women who are constantly transforming their appearance]. *Psihologija subkul'tury: fenomenologija i sovremennye tendencii razvitija: materialy Mezhdunar. nauch. konf.* [Psychology of subculture: phenomenology and modern development trends: materials of the International. scientific conf]. Moscow, RGGU: Publishing House of the Institute. L.S. Vygotsky, 2019, pp. 73-80. (In Russ.)

Martsinkovskaya T.D. *Psihologija subkul'tury* [Psychology of subculture]. *Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda* [Vestnik Russian Humanitarian Scientific Foundation], 2014, vol. 4, pp. 116-126. (In Russ.)

Martsinkovskaya T.D. *Subkul'tura v tranzitivnom obshhestve* [Subculture in a transitive society]. *Voprosy psihologii* [Issues of psychology], 2013, vol. 4, pp. 57-68. (In Russ.)

Myakotnikova N.P. *Fandom: sociologicheskij analiz* [Fandom: sociological analysis]. *Socio-psiholingvisticheskie issledovanija* [Socio-psycholinguistic research], 2013, vol. 1, pp. 95-98. <http://splr.psu.ru/> (In Russ.)

Rymina A.V. *Motivy prisoedinenija zhenshhin k Internet-subkul'ture ljubitelej BL (Boys` Love)* [Motives for women to join the Internet subculture of BL lovers (Boys` Love)]. *XXVIII Mezhdunarodnaja konferencija studentov, aspirantov i molodyh uchjonyh «Lomonosov»* [XXVIII International conference of students, graduate students and young scientists "Lomonosov"]. 2021. [https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov\\_2021/data/22336/131691\\_uid571119\\_report.pdf](https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2021/data/22336/131691_uid571119_report.pdf) (In Russ.)

*Svodnyj doklad №70 Seti fakticheskikh dannyh po voprosam zdorov'ja. Psihicheskoe zdorov'e, muzhchiny i kul'turnye tradicii: kak sociokul'turnye konstrukty, svjazannye s projavlenijami maskulinnosti, vlijajut na obrashhaemost' muzhchin za psichiatricheskoy pomoshh'ju v Evropejskom regione VOZ* [Health Evidence Network Summary Report #70. Mental health, men and cultural traditions: how sociocultural constructs associated with masculinity affect men's mental health care in the WHO European Region.] *Kopengagen: Evropejskoe regional'noe bjuro VOZ* [Copenhagen: WHO Regional Office for Europe]. 2020. [electronic resource]: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/334846/9789289055246-rus.pdf?sequence=3> (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 21.03.2023; одобрена после рецензирования 15.04.2023; принята к публикации 30.04.2023.*

*The article was submitted 21.03.2023; approved after reviewing 15.04.2023; accepted for publication 30.04.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 65–72. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 65–72.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373.2

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-65-72>

## КОРРЕКЦИЯ ОТНОШЕНИЯ К СЕМЕЙНОЙ РОЛИ И РЕБЕНКУ У РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОУ

**Павлова Анна Владимировна**, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, Россия, [anyav3571@mail.ru](mailto:anyav3571@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8967-7805>

**Аннотация.** В статье рассматривается теоретический анализ и важность психологической коррекционной работы с родителями по отношению к собственной семейной роли, своего отношения родителей к ребенку, к которому относятся такие показатели, как оптимальный эмоциональный контакт, эмоциональная дистанция с ребенком и излишняя концентрация на ребенке в условиях дошкольного образовательного учреждения. Данная статья показывает результаты проведения первичного исследования в экспериментальной группе с помощью методики PARI (parental attitude instrument) авторов Е.С. Шефер и Р.К. Белл. Эта методика исследует интересующие нас показатели отношения родителя к своей семейной роли и ребенку. После проведения коррекционной программы было проведено повторное исследование в этой же экспериментальной группе; с показателями первичного и повторного исследования произведен сравнительный анализ на изменения показателей отношения к семейной роли и ребенку, где наблюдается их качественная трансформация. Авторы методики PARI указывают на то, что изучение отношения к собственной роли в семейной жизни и отношение к ребенку предназначены прежде всего для матерей. В статье представлено краткое описание коррекционной программы, с помощью которой производилось коррекционное воздействие на отношение к семейной роли и ребенку у матерей дошкольников 3–7 лет.

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения, семейные отношения, семейная роль, эмоциональный контакт, коррекционная программа, методика PARI, дошкольники.

**Для цитирования:** Павлова А.В. Коррекция отношения к семейной роли и ребенку у родителей в условиях ДОУ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 65–72. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-65-72>

Research Article

## CORRECTION OF THE ATTITUDE TO THE FAMILY ROLE AND THE CHILD OF PARENTS IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION

**Anna V. Pavlova**, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia, [anyav3571@mail.ru](mailto:anyav3571@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8967-7805>

**Abstract.** The article examines the theoretical analysis and importance of psychological correctional work with parents in relation to their own family role, their parents' attitude to the child, which includes such indicators as optimal emotional contact, emotional distance with the child and excessive concentration on the child in a preschool educational institution. This article shows the results of conducting a primary study in an experimental group using the PARI (parental attitude instrument) technique by authors E.S. Schaefer and R.K. Bell. This technique explores the indicators of the parent's attitude to his family role and the child that interest us. After the correctional program, a repeated study was conducted in the same experimental group; with the indicators of the primary and repeated studies, a comparative analysis was made for changes in the indicators of attitude to the family role and the child, where their qualitative change is observed. The authors of the PARI methodology point out that the study of the attitude to one's own role in family life and the attitude to the child are intended primarily for mothers. The article presents a brief description of the correctional program, with the help of which a corrective effect was made on the attitude to the family role and the child in mothers of preschoolers 3-7 years old.

**Keywords:** child-parent relations, family relations, family role, emotional contact, correctional program, PARI methodology, preschoolers.

**For citation:** Pavlova A.V. Correction of the attitude to the family role and the child of parents in the conditions of preschool education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 65–72. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-65-72>

Ребенок в семье – своём первом и самом важном социальном институте – может сталкиваться с проблемами взаимоотношений как родителей с ним, так и их отношений друг с другом, что оказывает влияние на его социальную адаптацию и развитие личности [Иванова: 68]. Такими проблемами могут быть: семейные кризисы, несогласованность действий супругов в вопросах воспитания ребенка, неблагоприятный психологический климат в семье, стиль воспитания, который применяется родителями к ребенку и другие [Марич: 14].

Любые изменения, затрагивающие не только детско-родительские, но и супружеские отношения, напрямую влияют на переживание ребёнком общего фона семейных отношений. В анализе социальной ситуации для выделения проблем в детско-родительских и семейных отношениях, их последующей коррекции мы остановились на таких показателях их качества, как: «отношение к семейной роли» со стороны родителей, особенно матерей, и «отношение родителей к ребенку». Эти показатели отношения к семейной роли и ребенку родителей являются детерминантами развития уровня социальной адаптации ребенка, его личности, они оказывают значительное опосредованное влияние на него. Опосредованное влияние внутрисемейных отношений, отношения родителей к ребенку проявляется в развитии уровня потребностей, мотивации, направленности личности и способности к постановке целей, эмоционально-волевой сфере ребенка [Адлер: 154]. Решение психологических проблем ребенка затруднено, нередко и немыслимо без влияния и коррекции на внутрисемейные отношения при выявленной необходимости такового.

Родительское отношение – это комплексная система проявления чувств по отношению к ребенку со стороны родителей, поведенческих стереотипов, практикуемых ими в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания индивидуально-психологических особенностей ребенка, его поступков [Дружинин: 7]. Отношение родителей к ребенку проявляется в стиле воспитания, который к нему применяется, степени эмоционального контакта родителей с ребенком, уровне концентрации на ребенке у родителей. Родительская позиция – реальная направленность, в ее основе лежит оценка ребенка как сознательная, так и бессознательная, она проявляется в способах и формах взаимодействия с ребенком [Спиваковская: 234].

Важным компонентом в комплексе родительского отношения к ребенку является эмоциональный контакт, установленный с ним. Установление контакта с ребенком является прямой задачей родителя, но в процессе эмоционального сближения важны обе стороны, то есть и интерес самого ребенка в контакте

с родителем. Если ребенок не идет на эмоциональный контакт с родителем, это может быть вызвано причинами его личностных и органических особенностей, но чаще всего на него влияет первоначальная позиция родителя по отношению к нему [Спиваковская: 55]. При этом стоит помнить, что родитель должен соблюдать контроль по отношению к ребенку, формировать в нем дисциплину, задача родителя – соблюдать границу контроля между приносящим пользу и нарушающим психику ребенка [Гипенрейтер: 12].

Родительская любовь по отношению к ребенку может быть блокирована и являться неосознанной, проявляться искаженным способом или не проявляться вовсе. О.А. Карабанова выделяет различные типы эмоционального отношения к ребенку: от полного эмоционального принятия до открытого отвержения. Когда к ребенку проявляется безусловное эмоциональное принятие, родитель проявляет свою любовь к нему при любых обстоятельствах, в то время как при условном эмоциональном принятии ребенка родительская любовь проявляется только при наличии достижений и заслуг перед родителями. Родители к ребенку могут проявлять амбивалентное эмоциональное отношение, то есть в их родительском отношении к нему будет сочетаться как любовь, так и отвержение. Индифферентное эмоциональное отношение – это холодный, отстраненный и равнодушный эмоциональный контакт. Ребенок может либо полностью игнорироваться и не приниматься родителями – это признаки скрытого эмоционального отвержения, либо как крайняя форма проявления эмоциональное отвержение ребенка может быть открытого характера [Карабанова: 36].

Удовлетворенность браком исследователями часто определяется как субъективная оценка отношения к нему супругов, в том числе собственной семейной роли. Удовлетворенность браком – мера адекватной реализации собственного представления, сложившегося образа о семье на основе влияния собственного опыта, сложившегося за счет контакта с различными ситуациями в сфере семейных отношений [Голлод: 102]. Неудовлетворенность браком или собственной семейной ролью, возникающая у одного из супругов, чаще всего происходит из-за расхождения между реально происходящими событиями в семье и собственными субъективными ожиданиями от них. Завышенные ожидания от супруга и брака – основная причина такой неудовлетворенности [Карабанова, Молчанов: 82].

Родительское отношение к ребенку, удовлетворенность браком и отношение к собственной супружеской роли у родителей, как негативное, так и положительное, влияет на формирование у ребенка отношения к браку как социальному институту, социальной роли и ее пониманию в обществе, паттернов гендерного поведения его личности. Эта проблема

вызывает интерес у многих исследователей (О.А. Карбанова, О.А. Добрынина, Ф.А. Кован и др.) и не теряет актуальности и в наше время [Дружинин: 15].

Для гармоничного развития личности ребенка и его социальной адаптации требуется постоянное изучение и коррекция внутрисемейных отношений. В настоящее время очень важно изучать феномен детско-родительских отношений и влияние супружеских отношений на ребенка, так как обществу необходимо создать благоприятную психологическую среду для развития детей [Павлова, Славутская: 124]. Проведенный нами анализ социальной ситуации и психологических затруднений в детско-родительских и семейных отношениях в условиях ДОУ выявил необходимость исследования и коррекции отношения к семейной роли и ребенку у родителей, прежде всего матерей.

В последнее время в зарубежной литературе широко рассматривается тема детско-родительского контакта и влияние на него различных факторов, что отмечается в работах французских исследователей [Simon-Raquet, Tétreault, Bernier] по изучению влияния детско-родительского контакта на сон ребёнка, а также английских авторов [Lavey-Khan, Reddick] в вопросе арт-терапии, детско-родительской диады. Общие обзорные работы на эту тематику показывают широкий интерес к этой теме со стороны научной общественности [Obeldobel, Kerns]. Современные реалии требуют изучения использования гаджетов и смартфонов родителями на качество детско-родительского контакта, что еще десять лет назад не представляло серьезной проблемы [Soleski 2021].

**Исследование отношения матерей к семейной роли и ребенку.** Исследование отношения родителей к собственной семейной роли, различным сторонам семейной жизни и ребенку проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 164 «Ромашка» г. Чебоксары. В лонгитюдном исследовании (экспериментальная группа) приняли участие 27 матерей (в возрасте 26–49 лет) дошкольников 3–7 лет. Были изучены интересующие нас структурные компоненты детско-родительских и семейных отношений. В контрольную группу вошли 112 матерей дошкольников возрастом 3–7 лет, которые не принимали участие в формирующем эксперименте. Мы выбрали методику PARI (parental attitude instrument) авторов Е.С. Шеффер и Р.К. Белл в адаптации Т.В. Неццетт, так как она изучает отношение родителей к семейной роли и ребенку; еще одной примечательной ее особенностью является то, что авторы рекомендуют ее применение прежде всего для матерей.

Методика выделяет различные стороны отношения родителей к ребенку и их совместной семейной жизни. Суждения расположены в определенной последовательности, и отвечающий должен выразить

к ним отношение в виде активного или частичного согласия или несогласия.

1. В отношении к семейной роли выделяются такие признаки, как: ограниченность интересов женщины только лишь семьей; роль матери с ощущением самопожертвования; степень удовлетворения ролью хозяйки дома; семейные конфликты; доминирование матери; безучастность мужа; несамостоятельность матери и ее зависимость.

В отношении матери к ребенку показатели делятся на три группы: уровень оптимальности эмоционального контакта, эмоциональная дистанция матери с ребенком, степень концентрации матери на ребенке.

2. К оптимальному эмоциональному контакту относятся такие признаки: вербализация побуждений матери к ребенку, уровень партнёрства в отношениях, отношения с ребенком на равных, развитие активности ребенка.

3. Эмоциональная дистанция матери с ребенком проявлена в таких признаках как: раздражительность матери по отношению к ребенку; степень строгости; уклонение от контакта с ребенком.

4. Концентрацию матери на ребенке выражают восемь признаков: чрезмерная забота о ребенке; подавление его воли; чрезмерная безопасность и страх обидеть; подавления агрессивности и сексуальности ребенка; исключения влияний среды за пределами семьи; чрезмерное вмешательство в мир ребенка и стремление ускорить его развитие. Помимо этого, каждый признак из указанных групп измеряется суждениями смыслового содержания.

При исследовании интересующих нас групп признаков различных сторон семейной жизни и детско-родительских отношений в первую очередь нас интересуют его низкие и высокие показатели выраженности, их сравнение между собой [Slavutskaya, Slavutskii, Nikolaev, Zakharova: 61]. Сумма цифровой значимости определяет выраженность признака: 20 – максимальная выраженность, 5 – минимальная; 18, 19, 20 – высокие оценки; соответственно, 8, 7, 6, 5 – низкие.

При обработке данных PARI был осуществлен подсчет количества низких и высоких оценок каждого из признаков (отношение к семейной роли, оптимальный эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция и излишняя концентрация на ребенке), а также их удельной доли, выраженной в процентах, относительно общего количества оценок по каждому признаку. Например, у 27 родителей, согласно психодиагностике PARI, 216 оценок признака «отношение к семейной роли» (8 шкал) до тренинга включало 32 низких и 7 высоких оценок, что составило 14,81 % и 3,24 % соответственно от общего количества оценок по данному признаку, а после тренинга стало 29 низких и 7 высоких оценок, что составило

13,43 % и 3,24 % соответственно. Здесь наблюдается несущественное изменение в положительную сторону приближения к норме в группе. Результат первичного исследования в экспериментальной группе показал, что в целом отношение к семейной роли у матерей находится в норме, но в качестве отклонений преобладает низкая выраженность группы признаков.

Признаки показателей низких оценок оптимального эмоционального контакта в отклонении составили 4,63 %, при этом высокие оценки отклонения признаков в группе – 11,11 %. Излишняя эмоциональная дистанция в процентных показателях низких отклонений составила 12,35 %, в высоких – 1,23 %. Концентрация на ребенка в излишних низких показателях составляет 11,57 %, высокие оценки излишней концентрации показали отклонение в группе в размере 4,17%. Результаты показателей трех групп признаков отношения матери к ребенку в большинстве находятся в показателях пределов уровня нормы. Из отклонения от нормы наиболее выражены низкие показатели эмоциональной дистанции (12,35%), низкие показатели отклонения чрезмерной концентрации на ребенке (11,57 %) и высокие показатели отклонения в оптимальности эмоционального контакта (11,11 %).

В сравнении групп признаков отношения матери к ребенку между собой можно отметить, что показатели низких значений излишней эмоциональной дистанции и концентрации на ребенке преобладают над высокими показателями отклонения от нормы, в гипотезе это может означать тенденцию склонности к гиперопеке у матерей. Подтверждением нашей первичной гипотезы является и разница преобладающего высокого значения отклонения от нормы оптимального эмоционального контакта (11,11 %) над низкими значениями отклонения от нормы (4,63 %). Это говорит о склонности части матерей из нашей экспериментальной группы к вторжению в жизнь ребенка и его внутренний мир, преобладающей над безучастностью и открытой отстраненностью.

**Коррекция отношения семейной роли к ребенку у матерей.** На основе данных первичных психодиагностических исследований в экспериментальной группе была разработана программа психологической коррекции, целью которой является коррекция выявленных высоких и низких показателей отклонения от нормы признаков, входящих в группы отношения матери к семейной роли и ребенку. Коррекционная программа, направленная на формирование личностной зрелости матерей путем коррекции их отношения к семейной роли и ребенку, проводилась в течении девяти месяцев с сентября 2020 года по май 2021 года. Работа по коррекционной программе проводилась в формате групп личностного роста, техник социально-психологического тренинга, а также индивидуального психологического консультирова-

ния участниц экспериментальной группы. Работа в группе личностного роста состояла из шести фаз: 1) установление контакта; 2) создание доверительной обстановки; 3) стадия самораскрытия участником; 4) формирование новых способов отношения друг к другу, семейной роли и ребенку; 5) самопринятие и исследование самих себя участниками; 6) поддержка участниками друг друга, проявление эмпатийного и активного слушания [Витакер, Петрушин]. Техники социально-психологического тренинга были направлены на повышение уровня навыков коммуникации и общения, толерантности и понимания другого, выделения собственных чувств и переживаний. Использовались такие комплексы упражнений, как «Любовь и ответственность», «Семья – маленькое государство» [Осипова: 456] и другие. Проводилось индивидуальное консультирование и психопросвещение на темы установления эмоционального контакта с ребенком, функционирования супружеских отношений, отделения своих реальных ожиданий от брака от нереальных, стилей воспитания ребенка и влияние их на него [Петрушин].

После завершения коррекционной программы в экспериментальной группе было проведено повторное исследование на проявление уровня показателей признаков отношения к семейной роли и ребенку у матерей. В группах признаков отношения матерей к ребенку низкие оценки отклонения от нормы в повторном исследовании изменились также в положительную сторону: оптимальный эмоциональный контакт – с 4,63 % на 3,7 %; излишняя эмоциональная дистанция – с 12,35 % на 9,88 %; повышенная концентрация на ребенке – с 11,57 % на 2,74 %. Низкие отклонения от нормы показателей отношения к ребенку после повторного исследования выявили незначительные изменения оптимальности эмоционального контакта, то есть побуждения к вербализации у ребенка, установления партнерских отношений с ним и других признаков этой группы. Более заметны изменения в низких показателях отклонения от нормы излишней эмоциональной дистанции в положительную сторону (2,47 %) приближения к норме. Наиболее существенные изменения произошли в показателях группы излишней концентрации на ребенке в сторону нормы (8,83 %). Это говорит о том, что после прохождения психологической коррекции матери стали больше уделять внимания развитию ребенка и влияниям на него извне. Соотношения процента отклонения от нормы низких показателей отношения к семейной роли и ребенку у матерей экспериментальной группы в первичном и повторном исследовании представлены на рисунке 1.

В высоких отклонениях от нормы группы признаков отношения матери к семейной роли и ребенку после проведения программы психологической



Рис. 1. Низкие значения отклонения от нормы показателей результатов теста-опросника PARI до и после проведения психологической коррекции



Рис. 2. Высокие значения отклонения от нормы показателей результатов теста-опросника PARI до и после проведения психологической коррекции

коррекции изменились в положительную сторону приближения к норме. Отношение матери к своей семейной роли в высоких показателях отклонения от нормы осталось неизменным и равняется показателю, полученному в первичном исследовании – 3,24 %. Малое количество отклонений высокого показателя недовольства собственной семейной ролью

изменить не удалось, возможно, требуется более длительная работа или изменение коррекционного подхода. В отношении высоких показателей отклонения от нормы отношения матерей к ребенку после коррекции произошли такие изменения: оптимальный эмоциональный контакт – с 11,11 % на 10,19 %; чрезмерная эмоциональная дистанция с ребенком –

с 1,23 % стала равно нулю; концентрация на ребенке сверх нормы – с 4,17 % на 3,24 %. Как мы видим, изменения высоких показателей отклонения от нормы признаков отношения матери к ребенку не были серьезными и драматическими, но всё же наблюдается тенденция в положительную сторону уменьшения этого показателя к норме. Сравнения результатов первичного и повторного исследования в экспериментальной группе высоких показателей отклонения от нормы исследуемых нами признаков представлены на рисунке 2.

**Выводы к исследованию и коррекции отношения к семейной роли и ребенку у матерей.** Согласно указаниям положения о работе педагога-психолога в ДОО в обязанности его профессиональной деятельности входит не только психолого-педагогическое сопровождение, обучение и воспитание детей, но также их родителей, с которыми проводится консультативная работа, психологическое просвещение и при необходимости психологическая коррекция. Большое влияние на развитие личности ребенка, его адаптивных способностей и социализации оказывает родительское отношение к нему, а также отношение родителя к собственной семейной роли, которую ребенок перенимает опосредованным способом от родителей или опекающих его лиц.

Исследование отношения родителей к собственной семейной роли, различным сторонам семейной жизни и ребенку проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 164 «Ромашка»» г. Чебоксары, в экспериментальную группу вошли 27 матерей дошкольников 3–7 лет, возрастом 26–49 лет. Первичное и повторное исследование отношения к собственной семейной роли и ребенку у матерей проводилось с помощью методики PARI (Е.С. Шефер и Р.К. Белл, в адаптации Т.В. Нещерет). Первичное исследование отношения матерей к супружеской роли и ребенку показало, что в экспериментальной группе преобладает показатель нормы. Делая акцент на низких и высоких отклонениях от нормы, можно сделать вывод, что в группах признаков «отношение к семейной роли и ребенку» преобладают низкие отклонения от нормы, кроме показателя «оптимальный эмоциональный контакт», где высокие показатели отклонения (11,11 %) преобладают над низкими (4,63 %). Это указывает на чрезмерную склонность выстраивать отношения с ребенком на равных, чем этого требует его возрастное развитие как дошкольника.

После выполнения программы психологической коррекции в течение девяти месяцев было проведено повторное исследование для сравнения результатов. По признаку «отношение к семейной роли» не наблюдается существенных изменений в низких показателях отклонения от нормы при наличии положительной тенденции улучшения к норме, высокие

показатели отклонения от нормы остались неизменными. Наиболее существенные изменения в сторону улучшения произошли по признаку «излишняя концентрация на ребенке» (8,83 %), из чего можем сделать вывод, что наблюдается положительная динамика изменений в сторону нормы в отношении матерей к семейной роли и ребенку. Наибольших продуктивных результатов удалось достичь в коррекции низких значений отклонения от нормы признака «излишняя концентрация на ребенке», что означает появление большего интереса у матерей к проблемам развития ребенка и внешним и внутренним влияниям на него.

Всего в экспериментальной группе было исследовано 27 матерей. Количество матерей, у которых не было выявлено отклонений от нормы в первоначальном исследовании, составило 5 человек, при этом повторное исследование показало, что в группе нет матерей, у которых ухудшились бы показатели исследуемых признаков. При этом в повторном исследовании было выявлено, что количество матерей, у которых показатель «отношения к семейной роли» улучшился и остался без изменений, является равным и составляет 11 человек (40,7 %). В контрольной группе существенных изменений соответствующих показателей за время проведения исследования не выявлено. В дальнейшем проведение психологической коррекции отношения к семейной роли и ребенку у матерей должно быть более сосредоточено на коррекции именно отношения к семейной роли, где произошли самые незначительные изменения. Также дальнейшей коррекции требует «оптимальный эмоциональный контакт матери с ребенком»: высокие показатели отклонения от нормы изменились в лучшую сторону несущественно, стоит обратить внимание на позицию по отношению к ребенку как более умеренную. Ребенок должен получать большую свободу действий, но при этом не лишаться контроля со стороны матери полностью для своего гармоничного социального развития.

#### Список литературы

- Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 368 с.
- Аппаев М.Б., Койчуева Ф.Х., Джанкёзова Т.С. Влияние особенностей детско-родительских отношений на компоненты эмоционально-волевой сферы // Мир науки: интернет-журнал. 2017. Т. 5, № 2 (дата обращения: 19.12.2022). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/01PSMN217.pdf>
- Витмакер Д.С. Группа как инструмент психологической помощи. Москва: Класс, 2000. 432 с.
- Гунтнеррейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? Москва: АСТ, 2014. 238 с.
- Голод С.И. Современная семья: плюрализм моделей // Социологический журнал. 1996. № 3/4. С. 99–108.

Дружинин В.Н. Психология о современной семье: результаты исследований // Семейная психология и семейная терапия. 2001. № 3. С. 3–18.

Иванова Н.В. Формирование социального пространства отношений ребёнка в дошкольном образовательном учреждении. Череповец: ЧГУ. 2002. 150 с.

Карабанова О.А. Возрастная психология: концепт лекций. Москва: Айри-Пресс, 2005. 240 с.

Карабанова О.А., Молчанов С.В. Роль семьи в моральном развитии ребёнка. Москва: НКО Дар, 2007. 156 с.

Марич Е.А. Воспитательные стратегии родителей как детерминанта эмоционального самочувствия дошкольников в семье: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2003. 28 с.

Осипова А.А. Психокоррекция детско-родительских и семейных отношений // Общая психокоррекция. Москва: Сфера, 2000. С. 439–484.

Павлова А.В., Славутская Е.В. Сравнительный анализ детско-родительских отношений в полных и неполных семьях со школьниками // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13, № 6. С. 120–134.

Петрушин С.В. Резонансный интеллект. Искусство понимания, управления и гармонии. Москва: Академический проект, 2021. 223 с.

Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе. Развитие навыков результативного общения в группах от 40 до 100 человек. Москва: Академический проект, 2021. 479 с.

Славутская Е.В. Психологическое сопровождение учащихся. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2010. 191 с.

Стиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. Т. 2. 464 с.

Simon-Paquet C., Tétreault E., Bernier A., Early parent-child relationships and child sleep at school age // Journal of Applied Developmental Psychology, 2019, Vol.64. DOI: 10.1016/j.appdev.2019.101057

Lavey-Khan S., Reddick D., Painting together: A parent-child dyadic art therapy group. The Arts in Psychotherapy, 2020, vol. 70. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101687>

Obeldobel C., Kerns K. A literature review of gratitude, parent-child relationships, and well-being in children. Developmental Review, 2021, vol. 61. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100948>.

Slavutskaya E.V. Neural Network Models for the Analysis and Visualization of Latent Dependencies: Examples of Psycho Diagnostic Data Processing; E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutskii, E.L. Nikolaev, A.N. Zakharova. Knowledge in the Information Society: Joint Conferences XII Communicative Strategies of the Information Society (CSIS2020) and XX Professional Culture of the Specialist of the Future (PCSF2020),

St. Petersburg, 23–27 октября 2020 года. Cham, Springer Verlag, 2021, pp. 61-70.

Solecki S. The phubbing phenomenon: The impact on parent-child relationships. Journal of Pediatric Nursing, 2021, vol. 62, p. 211-214. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.09.027>

## References

Adler A. *Vospitanie detei. Vzaimodeistvie polov* [Parenting. The interaction of the sexes]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 1998, 368 p.

Appaev M.B., Koichueva F.H., Dzhankezova T.S. *Vliyanie osobennosti detsko-roditel'skikh otnoshenii na komponenty emotsional'novolevoi sfery* [The influence of the features of child-parent relations on the components of the emotional-volitional sphere]. *World of Science: Online magazine* [World of Science: online magazine], 2017, vol. 5, No. 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/01PSMN217.pdf> (access date: 12.19.2022).

Gippenreiter Yu. B. *Obshchat'sya s rebenkom. Kak?* [Communicate with the child. How?]. Moscow, AST Publ., 2014, 238 p.

Golod S.I. *Modern family: pluralism of models* [Modern family: pluralism of models]. *Sociologicheskij zhurnal* [Sociological Journal], 1996, vol. 3-4, pp. 99-108.

Druzhinin V.N. *Psikhologiya o sovremennoi sem'e: rezul'taty issledovaniy* [Psychology of the modern family: research results]. *Semejnaja psihologiya i semejnaja terapiya* [Family psychology and family therapy], 2001, vol. 3, pp. 3-18.

Ivanova N.V. *Formirovanie sotsial'nogo prostranstva otnoshenii rebenka v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Formation of the social space of a child's relationships in a preschool educational institution]. Cherepovets, ChSU Publ., 2002, 150 p.

Karabanova O.A. *Vozrastnaya psikhologiya. Konспект lektsii* [Age psychology: Lecture notes]. Moscow, Airey-Press Publ., 2005, 240 p.

Karabanova O.A., Molchanov S.V. *Rol'semy'i v moral'nom razvitii rebenka* [The role of the family in the moral development of the child]. Moscow, NGO Dar Publ., 2007, 156 p.

Marich E.A. *Vospitatel'nye strategii roditelei kak determinant emotsional'nogo samochustviya doshkol'nikov v sem'e: autoref. dis. kan. Psycho* [Educational strategies of parents as a determinant of emotional well-being of preschoolers in the family: autoref. dis. ... kand. psycho]. Moscow, 2003, 28 p.

Osipova A.A. *Psikhokorreksiya detsko-roditel'skikh i semeinykh otnoshenii* General psychocorrection [Psychocorrection of child-parent and family relations. General psychocorrection]. Moscow, Sphere Publ., 2000, pp. 439-484.

Pavlova A.V., Slavutskaya E.V. *Sravnitel'nyi analiz detsko-roditel'skikh otnoshenii v nepolnykh sem'yah*



*s doshkol'nikami* [Comparative analysis of child-parent relations in full and incomplete families with school-children]. Russian Journal of Education and Psychology, 2022, vol. 13, No. 6, pp. 120-134.

Petrushin S.V. *Rezonansnyi intellect. Isskustvo ponimaniya, upravleniya i garmonii* [Resonant intelligence. The art of understanding, management and harmony]. Moscow, Academic Project Publ., 2021, 223 p.

Petrushin S.V. *Psikhologicheskii trening v mnogochislennoi grappe. Razvitie navykov rezultativnogo obshcheniya v gruppakh ot 40 do 100 chelovek* [Psychological training in a large group. Development of effective communication skills in groups of 40 to 100 people]. Moscow, Academic Project Publ., 2021, 479 p.

Slavutskaya E.V. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie uchashchihsya* [Psychological support of students]. Cheboksary, ChGPU named after I.Ya. Yakovlev, 2010, 191 p.

Spivakovskaya A.S. *Psikhoterapiya: igra, detstvo, sem'ya* [Psychotherapy: play, childhood, family]. Moscow, EKSMO-Press Publ., 2000, vol. 2, 464 p.

Vitaker D.S. *Gruppa kak instrument psikhologicheskoi pomoshchi* [Group as a tool of psychological help]. Moscow, Class Publ., 2000, 432 p.

Simon-Paquet C., Tétreault E., Bernier A., Early parent-child relationships and child sleep at school age// Journal of Applied Developmental Psychology, 2019, Vol.64. DOI: 10.1016/j.appdev.2019.101057

Lavey-Khan S., Reddick D., Painting together: A parent-child dyadic art therapy group. The Arts in Psychotherapy, 2020, vol. 70. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101687>

Obeldobel C., Kerns K. A literature review of gratitude, parent-child relationships, and well-being in children. Developmental Review, 2021, vol. 61. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100948>.

Solecki S. The phubbing phenomenon: The impact on parent-child relationships. Journal of Pediatric Nursing, 2021, vol. 62, p. 211-214. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2021.09.027>

Slavutskaya E.V. Neural Network Models for the Analysis and Visualization of Latent Dependencies: Examples of Psycho Diagnostic Data Processing; E.V. Slavutskaya, L.A. Slavutskii, E.L. Nikolaev, A.N. Zakharova. Knowledge in the Information Society: Joint Conferences XII Communicative Strategies of the Information Society (CSIS2020) and XX Professional Culture of the Specialist of the Future (PCSF2020), St. Petersburg, 23–27 октября 2020 года. Cham, Springer Verlag, 2021, pp. 61-70.

*Статья поступила в редакцию 27.02.2023; одобрена после рецензирования 15.03.2023; принята к публикации 15.03.2023.*

*The article was submitted 27.02.2023; approved after reviewing 15.03.2023; accepted for publication 15.03.2023.*

# ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 73–81. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 73–81.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:159.9

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-73-81>

## СУБЪЕКТНЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ВУЗА С РАЗЛИЧНЫМИ СТИЛЯМИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

**Леонова Юлия Игоревна**, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия, [julia.leonova.psy@gmail.com](mailto:julia.leonova.psy@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0008-5918-0014>

**Спиженкова Мария Антониновна**, кандидат философских наук, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия, [spizhenkovama@tksu.ru](mailto:spizhenkovama@tksu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2197-6286>

**Аннотация.** В рамках уровневого подхода к совладающему поведению (копинг-действия, копинг-стратегии, копинг-стили) представлена эмпирическая классификация определённых Ч. Карвером копинг-стратегий. Выборку составили 1 469 студентов трёх вузов Калужской области. Методом кластерного анализа определены продуктивный, непродуктивный копинг-стили, а также внешне-ориентированный копинг-стиль, положительно связанный как с продуктивным, так и с непродуктивным стилями. Проанализированы личностные особенности и показатели осмысленности жизни студентов в зависимости от доминирующего копинг-стиля, представлены гендерные особенности. Эмпирически обосновано, что у студентов, которым присущи активные способы совладания, по сравнению со студентами, которые в ситуациях стресса бездействуют либо ищут внешней помощи, будут в большей степени развиты субъектные качества: осмысленность жизни, целеполагание, внутренний локус контроля, а также открытость для нового опыта.

**Ключевые слова:** копинг, субъектность, личностные особенности, смысловые ориентации, юношеский кризис, студенты вуза.

**Для цитирования:** Леонова Ю.И., Спиженкова М.А. Субъектные качества студентов вуза с различными стилями совладающего поведения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 73–81. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-73-81>

Research article

## HUMAN AGENCY TRAITS OF UNIVERSITY STUDENTS WITH DIFFERENT COPING STYLES

**Julia I. Leonova**, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia, [julia.leonova.psy@gmail.com](mailto:julia.leonova.psy@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0008-5918-0014>

**Maria A. Spizhenkova**, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia, [spizhenkovama@tksu.ru](mailto:spizhenkovama@tksu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2197-6286>

**Abstract.** An empirical classification of certain coping strategies from Ch. Carver's studies is presented. Hierarchic approach to coping behavior (coping-actions, coping strategies, coping styles) was used. The sample consisted of 1 469 students. Using the method of cluster analysis, we identified productive, unproductive coping styles, as well as externally-oriented coping-style, which positively correlates with both productive and unproductive styles. The article includes analysis of personality traits and meaningfulness of life of students depending on the dominant coping-style, as well as gender-based specifics. Students with active coping as compared to students who are inactive in situations of stress or seek external help will develop subjective qualities to a greater extent: meaningfulness of life, goal setting, internal locus of control, as well as openness to new experience, the results of the study showed.

**Keywords:** coping, human agency, personality traits, purpose in life, youth crisis, university students.

**For citation:** Leonova Ju.I., Spizhenkova M.A. Human agency traits of university students with different coping styles. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 73–81. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-73-81>

**Введение.** Проблема совладающего поведения (копинга) является одной из актуальных научных и практических проблем начиная с последней четверти XX века, исследования копинга лежат в основе понимания влияния стресса на человека.

Как отмечает Е.А. Скиннер, вопрос влияния стратегии совладания на снижение или усиление эффекта негативно окрашенных событий и состояний важен не только в контексте морального вреда и функционирования индивида в краткосрочной перспективе, но и в контексте долгосрочной деятельности, а также развития соматических или психических заболеваний [Searching for the structure of coping: 216]. Следует отметить различие сложившихся к настоящему времени подходов как к определению понятия «копинг», так и к классификации методов совладания со стрессом. С позиций психоаналитического подхода копинг рассматривается в контексте динамики Эго и направлен на снижение психического напряжения (К. Меннингер, Г. Вайлан, Н. Хаан). С позиций теории личности копинг детерминирован личностными особенностями индивида (Р. Моуз). С позиций ресурсного подхода копинг рассматривается как динамика когнитивных и поведенческих усилий по снижению стрессового воздействия, оценка силы которого зависит от имеющихся у человека ресурсов (Р. Лазарус, С. Фолкман). С позиций социально-психологического подхода каждый индивид является носителем индивидуальных, диадических и коллективных способов совладания одновременно (Т.Л. Крюкова, О.А. Екимчик, Т.П. Опекина).

Т.Л. Крюковой показана иерархия уровней поведения в ситуации стресса: копинг-действия (определяемые спецификой ситуации), копинг-стратегии (образы действий) и копинг-стили (группы стратегий, близких по смыслу) – когнитивно-поведенческое образование [Крюкова 2008: 92]. Такой подход созвучен с предложенной Е.А. Скиннер двухэтапной классификацией методов совладания: определение всеобъемлющего перечня категорий нижнего порядка, которые должны быть концептуально ясны и не повторять друг друга, и далее выявление категорий высшего порядка – типов копинг-стилей, которые являются совокупностью категорий нижнего порядка, имеющих общие топологические особенности и функции в адаптации [Searching for the structure of coping: 217]. Ч. Карвер обосновал, что содержательная классификация базовых копингов в группы проблемно-ориентированного, эмоционально-ориентированного копинга, а также копинга, ориентированного на избегание (в соответствии с подходом Р. Лазаруса), в целом может упростить результат исследования, поэтому предпочтительным является эмпирическое объединение (выявление факторов второго порядка) на конкретной выборке, при этом на разных выбор-

ках может быть получена разная структура исходных копингов [Carver C.S., Scheier M.F., & Weintraub J.K.: 267]. Вместе с тем многие авторы сходятся во мнении о необходимости различать копинги продуктивные и непродуктивные вплоть до дезадаптивных, которые могут нанести вред и самому человеку, и его окружению [Крюкова 2008: 90].

Активное развитие паттернов совладающего поведения происходит в юношеском возрасте. В этом возрасте, по В.И. Слободчикову, изменяется отношение к будущему (оценка настоящего с позиций будущего), субъектность выходит на новый уровень, что часто связано с преодолением социально-ролевых ожиданий [Слободчиков: 48]. Всё это приводит к увеличению стрессовых факторов, как внешних, так и внутренних. В последнее время проведены исследования возрастных особенностей копинга, которые обуславливаются наличием тех или иных групп ресурсов (таких как социальная поддержка, физическое здоровье, уверенность, контроль напряжения и другие) [Хазова, Шипова: 217]. Прохождение юношеского кризиса связано с формированием жизненных целей и стремления к их реализации, ощущения собственной ответственности за их достижение. Студенты, успешно преодолевшие нормативный образовательный кризис адаптации, отличаются от своих сверстников, имеющих проблемы прохождения этого кризиса, по сформированности субъектных качеств, в том числе осмысленности жизни, умению находить эффективные способы достижения цели, способностью к самостоятельному принятию решения [Леонова: 322]. Смыслоразнозначные ориентации обуславливают внутреннюю мотивацию учебной деятельности [Дворецкая, Ахмадиева: 176], готовность к достижению целей, осмысленность жизни связана у студентов с ощущением счастья [Гаранина, Андропова: 161].

Студенты в период обучения сталкиваются со многими стрессовыми ситуациями, в перечень которых, помимо адаптации к обучению в вузе, входит период промежуточной аттестации, постоянная большая нагрузка в учебное и свободное время, на которое приходится выполнение большого объема домашних заданий, потенциальные конфликты со сверстниками или преподавателями. Как показывает опыт работы психологических служб вузов, многим студентам требуется помощь в выработке умений подбирать методы продуктивного совладания со стрессовыми ситуациями. В связи с этим представляет особую важность изучение закономерностей выбора копинг-стратегий студентами с различными личностными особенностями, находящихся на различных этапах разрешения юношеского кризиса. В выполненных к настоящему времени исследованиях показана взаимосвязь копинг-стратегий студентов с показателями тревожности [Бирюкова,

Ледовская: 101], интернальности, эмпатии и антиципационной состоятельности [Взаимосвязь копинг-стратегий студентов с некоторыми особенностями личности: 275]. Активный копинг наряду с социальными копингами характерен, в частности, для студентов, находящихся на разных стадиях эмоционального выгорания [Ледовская: 338]. Отмечается большая роль понятийных способностей как фактора регуляции эффективного совладающего поведения [Холодная: 146].

Мы предположили, что выбираемые в юношеском возрасте стратегии и стили совладания будут, с одной стороны, обусловлены личностными характеристиками, а с другой – осмысленностью жизни. У студентов, которым присущи активные способы совладания, по сравнению со студентами, которые в ситуациях стресса бездействуют либо ищут внешней помощи, будут в большей степени развиты субъектные качества: осмысленность жизни, целеполагание, внутренний локус контроля, а также открытость для нового опыта.

**Метод.** В выборку вошло 1 469 студентов: 545 мужчин, 924 женщины, средний возраст 20,3 лет, обучающиеся в трех ведущих вузах Калужской области: Обнинский институт атомной энергетики – филиал НИЯУ МИФИ; Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского; Калужский филиал МГТУ имени Н.Э. Баумана.

Для определения копинг-стратегий студентов использовалась русскоязычная версия краткой формы опросника совладания со стрессом Brief COPE Ч. Карвера [Крюкова, Екимчик, Опекина: 208]. В список

изучаемых психологических особенностей вошли экстраверсия, дружелюбие, добросовестность, эмоциональная стабильность и открытость новому опыту, измеряемые с помощью русскоязычной версии краткого пятифакторного опросника личности ТПИ-РУ [Сергеева, Кириллов, Джумагулова: 138], а также осмысленность жизни и такие ее аспекты, как наличие целей, интерес и эмоциональная насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией, вера в возможность и собственную способность контролировать свою жизнь, которые оценивались с использованием теста смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева [Леонтьев]. Статистический анализ данных проводился с помощью программ MS Excel и Statistica v.13, применялись кластерный анализ, корреляционный анализ по Спирмену, t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна – Уитни и критерий  $\phi^*$  – угловое преобразование Фишера.

**Анализ данных.** На первом этапе анализа данных мы произвели группировку копинг-стратегий методом кластерного анализа (использовался объединительный кластерный анализ, в качестве расстояния между шкалами использовалось значение 1-r (где r – коэффициент корреляции Пирсона). Результирующая дендрограмма представлена на рисунке 1.

При соотношении полученных данных с уровнем подходом к определению совладающего поведения Т.Л. Крюковой указанные кластеры копинг-стратегий можно определить как продуктивные и непродуктивные стили, а также отдельно сформировался кластер внешне-ориентированных копинг-стратегий (табл. 1).

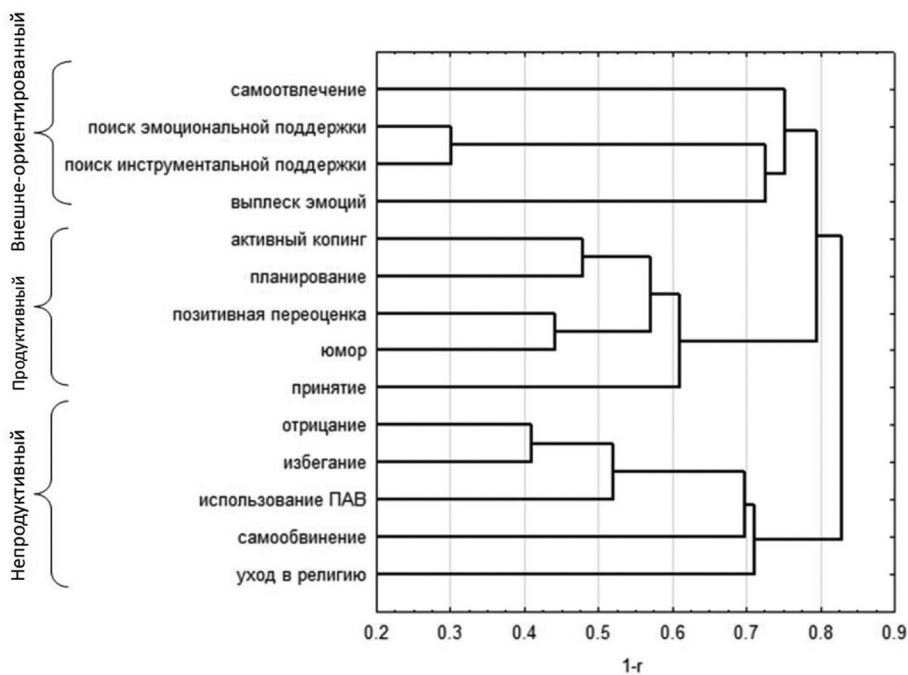
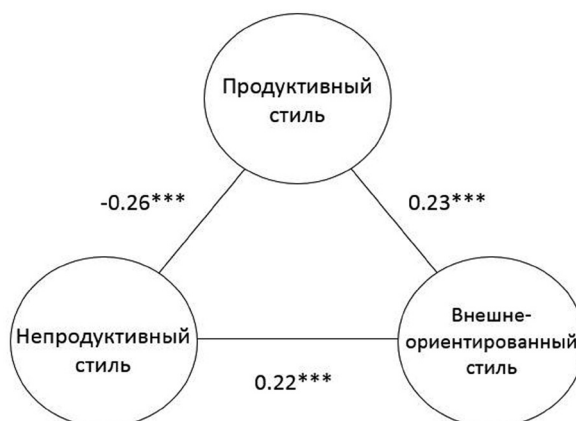


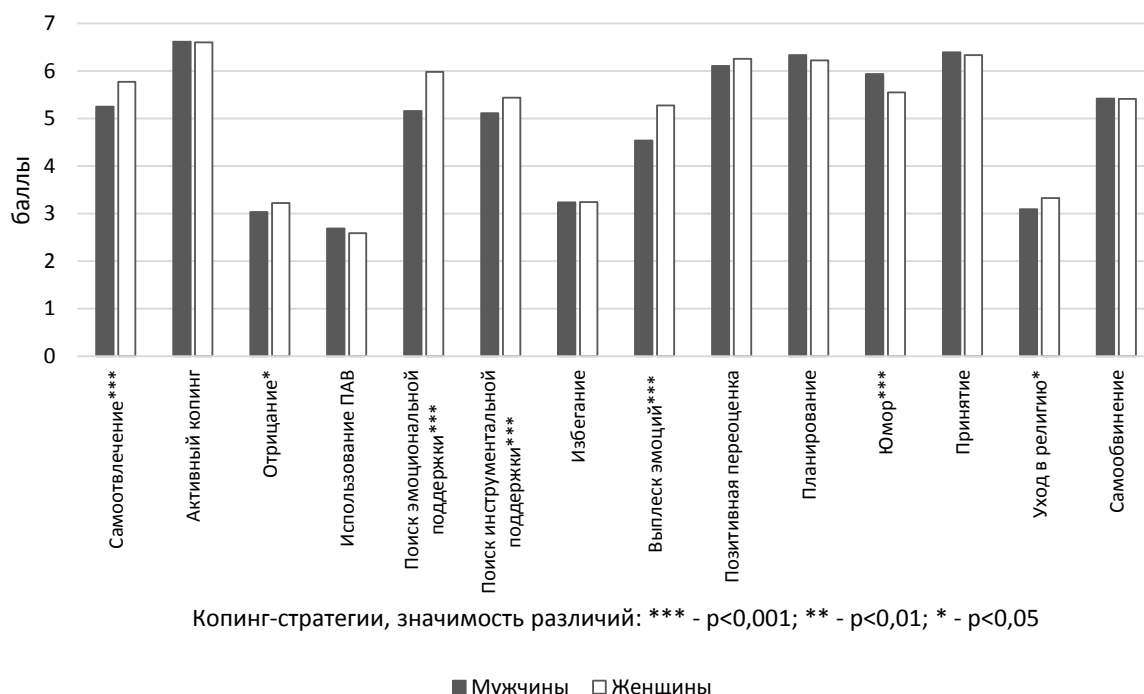
Рис. 1. Копинг-стили по результатам кластеризации копинг-стратегий

**Копинг-стили студентов**  
(жирным шрифтом выделены копинг-стратегии, по которым выявлены гендерные различия, см. рис. 3)

Копинг-стили		
Продуктивный	Непродуктивный	Внешнеориентированный
Активный копинг Планирование Позитивная переоценка <b>Юмор</b> Принятие	<b>Отрицание</b> Избегание Использование ПАВ Самообвинение <b>Уход в религию</b>	<b>Самоотвлечение</b> <b>Поиск эмоциональной поддержки</b> <b>Поиск инструментальной поддержки</b> <b>Выплеск эмоций</b>



**Рис. 2.** Взаимосвязь выраженности копинг-стилей в общей выборке (указаны коэффициенты корреляции Спирмена, \*\*\* – уровень значимости  $p < 0,001$ )



Копинг-стратегии, значимость различий: \*\*\* -  $p < 0,001$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \* -  $p < 0,05$

■ Мужчины □ Женщины

**Рис. 3.** Выраженность копинг-стратегий у мужчин и женщин (статистическая значимость различий определялась с помощью t-критерия Стьюдента)

Следует отметить, что использование терминологии «продуктивный» и «непродуктивный» неоднозначно, ряд авторов утверждает об амбивалентности копинг-стратегий с точки зрения их эффективности/неэффективности (см., например: [Холодная, Алексапольский: 62]). «Продуктивность» в нашем случае относится к способу действий/поведению в стрессовой ситуации и, по сути, свидетельствует о разного рода активности человека в преодолении трудностей, тогда как «непродуктивность» связана с отсутствием активных действий и уходом в себя. При этом итоговая эффективность используемых копинг-стилей в рамках данной статьи не оценивается.

Анализ взаимосвязи эмпирически определённых копинг-стилей показал, что внешне-ориентированный стиль нельзя отождествить с продуктивным или же непродуктивным стилем, так как он меняет свою коннотацию в зависимости от ситуации применения (рис. 2).

Анализ гендерных различий выраженности стратегий, составляющих выявленные нами копинг-стили, показал, что по отдельным стратегиям существуют статистически значимые различия (рис. 3), у женщин более выражены стратегии, относящиеся к непродуктивному (отрицание, уход в религию) и внешне-ориентированному (поиск эмоциональной поддержки, выплеск эмоций) стилям, у мужчин более выражена стратегия «юмор», относящаяся к продуктивному копинг-стилю.

Поэтому дальнейший анализ мы проводили отдельно в выборках мужчин и женщин. Целью второго этапа анализа данных было определение различий

между личностными особенностями и осмысленностью жизни студентов с доминированием продуктивного, непродуктивного и внешне-ориентированного копинг-стилей. Для определения доминирующего копинг-стиля для каждого респондента были вычислены средние значения копинг-стратегий, являющихся компонентами каждого стиля, и определено максимальное из трёх получившихся значений. Распределение выборок мужчин и женщин по доминирующему копинг-стилю представлено в таблице 2. Распределение выборки по доминирующему копинг-стилю неравномерно: у подавляющего большинства студентов (71 %) доминирует продуктивный копинг-стиль, у 26 % – внешне-ориентированный. Непродуктивный копинг-стиль доминирует всего у 3 % студентов, но это именно та часть выборки, которая может нуждаться в психологической поддержке. Следует отметить статистически значимое ( $p < 0,01$ ) превышение доли внешне-ориентированного копинг-стиля в выборке женщин по сравнению с мужчинами, а также обратный эффект в долях респондентов с доминирующим продуктивным стилем.

В таблице 3 представлена выраженность личностных особенностей студентов в зависимости от доминирующего копинг-стиля.

Сравнительный анализ показателей с применением критерия Манна – Уитни выявил статистически значимые различия на уровне значимости  $p < 0,05$  и выше между личностными особенностями респондентов с разным доминирующим копинг-стилем как в выборке женщин, так и в выборке мужчин.

Таблица 2

Распределение выборок мужчин и женщин по доминирующему копинг-стилю

Стиль	Всего	% от выборки	М	% от выборки М	Ж	% от выборки Ж	Значение критерия $\varphi^*$
Продуктивный	1 047	71 %	443	81,3 %	604	65,4 %	6,7**
Непродуктивный	39	3 %	17	3,1 %	22	2,4 %	0,84
Внешнеориентированный	383	26 %	85	15,6 %	298	32,3 %	7,3**

Примечания: \*\* –  $p < 0,01$ .

Таблица 3

Личностные особенности студентов с различным копинг-стилем

Копинг-стиль	Экстравертность	Дружелюбие	Добросовестность	Эмоциональная стабильность	Открытость новому опыту
<i>Женщины</i>					
Продуктивный	10,29 ± 2,61	9,50 ± 2,29	11,45 ± 2,38	8,91 ± 2,79	10,30 ± 2,39
Непродуктивный	7,36 ± 3,30	8,14 ± 2,12	9,82 ± 2,59	5,91 ± 2,72	9,05 ± 1,62
Внешне-ориентированный	9,32 ± 2,86	9,35 ± 2,26	10,88 ± 2,58	6,47 ± 2,80	9,52 ± 2,53
<i>Мужчины</i>					
Продуктивный	9,91 ± 2,76	8,54 ± 2,20	10,62 ± 2,51	10,35 ± 2,60	9,81 ± 2,44
Непродуктивный	7,41 ± 3,66	8,71 ± 2,62	8,65 ± 3,16	8,12 ± 3,33	7,53 ± 2,21
Внешне-ориентированный	8,32 ± 2,99	8,21 ± 2,24	8,80 ± 2,57	8,15 ± 2,73	9,06 ± 2,55

Так, в выборке женщин были обнаружены значимые различия по всем параметрам пятифакторной модели личности между респондентами, предпочитающими продуктивный и непродуктивные копинг-стили, что позволяет говорить о более высокой экстравертности ( $U = 3297^{***}$ ), дружелюбии ( $U = 4450^{**}$ ), добросовестности ( $U = 4220^{**}$ ), эмоциональной стабильности ( $U = 3026^{***}$ ) и открытости новому опыту ( $U = 4362^{**}$ ) у респонденток с продуктивным копинг-стилем. При сравнении респонденток с продуктивным и внешне-ориентированным копинг-стилем были получены данные, свидетельствующие о большей экстравертности ( $U = 72017^{***}$ ), добросовестности ( $U = 77968^{**}$ ), эмоциональной стабильности ( $U = 48110^{***}$ ) и открытости новому опыту ( $U = 74730^{***}$ ) у респонденток с продуктивным копинг-стилем с невыраженными различиями в дружелюбии. При сопоставлении групп респонденток с непродуктивным и внешне-ориентированным копинг-стилем было выявлено, что у последних более выражены экстравертность ( $U = 2200,5^{**}$ ), дружелюбие ( $U = 2317,5^{**}$ ) и добросовестность ( $U = 2449^{**}$ ) при отсутствии значимых различий в эмоциональной стабильности и открытости новому опыту.

В мужской выборке при сравнении респондентов с продуктивным и непродуктивным стилями были выявлены значимые различия по всем параметрам, кроме дружелюбия, что позволяет говорить о большей экстравертности ( $U = 2224,5^{**}$ ), добросовестности ( $U = 2290^{**}$ ), эмоциональной стабильности ( $U = 2185^{**}$ ) и открытости новому опыту ( $U = 1704^{**}$ ) у респондентов, предпочитающих продуктивный копинг-стиль.

При сопоставлении респондентов с продуктивным и внешне-ориентированным копинг-стилями были выявлены схожие различия, что свидетельствует о большей экстравертности ( $U = 13014^{***}$ ), добросовестности ( $U = 11367^{***}$ ), эмоциональной стабильности ( $U = 10458^{***}$ ) и открытости новому опыту ( $U = 15704^{**}$ ) у респондентов, предпочитающих продуктивный копинг-стиль. При сравнении

респондентов с непродуктивным и внешне-ориентированным копинг-стилем было выявлено различие только в открытости новому опыту ( $U = 444^{**}$ ), склонность к которому выше у респондентов с непродуктивным копинг-стилем.

В таблице 4 представлены результаты оценки показателей осмысленности жизни мужчин и женщин в зависимости от доминирующего копинг-стиля.

В женской выборке были обнаружены значимые различия по всем параметрам осмысленности жизни между респондентами, предпочитающими продуктивный и непродуктивные копинг-стили, что позволяет говорить о более высокой осмысленности жизни и выраженности таких ее аспектов, как наличие целей ( $U = 3236^{***}$ ), удовлетворенность самореализацией ( $U = 2472^{***}$ ), удовлетворенность процессом жизни ( $U = 2303^{***}$ ), осознание возможности и способности ( $U = 9812^{***}$ ) влиять на жизнь у респонденток с продуктивным копинг-стилем. При сравнении респонденток с продуктивным и внешне-ориентированным копинг-стилем были получены схожие данные, что говорит о том, что у респонденток с продуктивным копинг-стилем более высокий уровень целеполагания ( $U = 64361,5^{***}$ ), удовлетворенности процессом жизни ( $U = 60007^{***}$ ) и самореализацией ( $U = 59482,5^{***}$ ), осознания способности влиять на жизнь ( $U = 66394,5^{***}$ ). При сопоставлении групп респонденток с непродуктивным и внешне-ориентированным копинг-стилем было выявлено, что у последних показатели целеполагания ( $U = 2268^{**}$ ), удовлетворенности процессом жизни ( $U = 1866,5^{***}$ ), удовлетворенности самореализацией ( $U = 2002,5^{**}$ ) и осознания способности влиять на жизнь ( $U = 1590^{***}$ ) выше.

В мужской выборке при сравнении респондентов с продуктивным и непродуктивным стилями была установлена значимость различий по всем параметрам, что свидетельствует о более высоких уровнях целеполагания ( $U = 1751,5^{***}$ ), удовлетворенности процессом жизни ( $U = 1791^{***}$ ), удовлетворенности самореализацией ( $U = 1310,5^{***}$ ), осознания способ-

Таблица 4

Смыслжизненные ориентации студентов с различным копинг-стилем

Копинг-стиль	Цели	Процесс	Результат	ЛК-Я	ЛК-Жизнь	Общий показатель ОЖ
<i>Женщины</i>						
Продуктивный	29,29 ± 7,32	27,97 ± 6,67	25,22 ± 5,88	21,03 ± 4,09	30,52 ± 6,60	99,36 ± 19,51
Непродуктивный	21,55 ± 8,69	18,00 ± 8,67	17,05 ± 7,77	14,85 ± 4,54	20,23 ± 8,41	68,95 ± 24,42
Внешне-ориентированный	25,44 ± 7,64	23,97 ± 6,87	21,77 ± 5,94	18,95 ± 4,58	26,55 ± 6,89	86,79 ± 19,79
<i>Мужчины</i>						
Продуктивный	28,92 ± 6,85	26,84 ± 6,44	24,84 ± 5,55	20,23 ± 4,25	29,25 ± 6,70	96,62 ± 18,94
Непродуктивный	21,00 ± 8,05	19,41 ± 8,34	16,41 ± 7,28	14,41 ± 4,93	20,82 ± 7,30	69,18 ± 22,74
Внешне-ориентированный	23,36 ± 6,79	21,66 ± 6,61	19,81 ± 6,10	16,56 ± 4,07	23,91 ± 6,31	79,12 ± 18,77

ности влиять на свою жизнь ( $U = 1352^{***}$ ). При сопоставлении респондентов с продуктивным и внешне-ориентированным копинг-стилями были выявлены схожие различия – респонденты с продуктивным копинг-стилем имеют более высокие показатели целеполагания ( $U = 10475^{***}$ ), удовлетворенности процессом жизни ( $U = 10486,5^{***}$ ), удовлетворенности самореализацией ( $U = 9981,5^{***}$ ), осознания собственной способности влиять на жизнь ( $U = 9812^{***}$ ). При сопоставлении показателей осмысленности жизни у респондентов с непродуктивным и внешне-ориентированным копинг-стилями статистически значимых различий выявлено не было.

Таким образом, установлено, что субъектные качества студентов, такие как осмысленность жизни и открытость новому опыту, у респондентов с продуктивным копинг-стилем, объединяющим активные копинг-стратегии, как в мужской, так и в женской выборках значимо выше, чем у респондентов, которые в ситуациях стресса бездействуют либо ищут внешней помощи, что подтверждает выдвинутую гипотезу. Дополнительно установлено, что у респондентов с продуктивным копинг-стилем более развиты такие личностные качества, как экстравертность, дружелюбие, добросовестность и эмоциональная стабильность, что свидетельствует о более активной жизненной позиции и личностной зрелости.

**Выводы.** 1. По результатам кластерного анализа копинг-стратегий на выборке студентов определены три копинг-стиля: продуктивный (включающий копинг-стратегии на активное преодоление ситуации), непродуктивный (включающий копинг-стратегии, связанные с отказом от действий) и внешне-ориентированный. Выраженность продуктивного и непродуктивного копинг-стилей находятся в обратной корреляционной взаимосвязи, тогда как внешне-ориентированный копинг-стиль положительно взаимосвязан как с продуктивным, так и с непродуктивным копинг-стилями, что свидетельствует о том, что его коннотация меняется в зависимости от ситуации и должна рассматриваться в каждом индивидуальном случае.

2. Выявлены гендерные различия между рядом копинг-стратегий, в первую очередь относящихся ко внешне-ориентированному стилю: все копинг-стратегии, объединённые во внешне-ориентированный стиль, значимо выше у женщин. Установлена неравномерность распределения респондентов по доминирующему копинг-стилю. У подавляющего большинства респондентов (71 %) доминирует продуктивный стиль, что согласуется с результатами исследований копинга, выполненными на студенческих выборках [Бохан: 66].

3. Доказано, что вне зависимости от пола у студентов, которым присущи активные способы совла-

дания (доминирует продуктивный копинг-стиль), по сравнению со студентами, которые в ситуациях стресса бездействуют либо ищут внешней помощи, будут в большей степени развиты субъектные качества: осмысленность жизни, целеполагание, внутренний локус контроля, а также открытость для нового опыта, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

В представленном в статье исследовании был реализован уровневый подход к определению копинга, при этом эмпирически выявленный внешне-ориентированный копинг-стиль, положительно связанный с противоположными по содержанию продуктивным и непродуктивным стилями, может быть специфичным для выборки студентов. Изучение этого феномена может стать направлением дальнейших исследований.

### Примечания

<sup>1</sup> Здесь и далее по тексту звёздочками отмечен уровень статистической значимости: \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$ , \*\*\* –  $p < 0,001$ .

### Библиографический список

*Бирюкова Д.А., Ледовская Т.В.* Влияние тревожности на стратегии совладающего поведения у студентов вуза в период промежуточной аттестации // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф.; Кострома, 22–24 сент. 2016 г. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома: КГУ, 2016. Т. 1. С. 100–102.

*Бойко А.Д., Никифорова Д.М.* Модель безопасного защитного и совладающего поведения личности в образовательной среде // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф.; Кострома, 22–24 сент. 2016 г. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома: КГУ, 2016. Т. 1. С. 19–22.

*Бохан Т.Г.* Возрастные и социально-психологические характеристики копинг-стратегий в периодах юношества и ранней взрослости // Сибирский психологический журнал. 2002. № 16–17. С. 66–72. EDN VUBXCH.

Взаимосвязь копинг-стратегий студентов с некоторыми особенностями личности / Абитов И.Р., Куприянов Р.В., Мустафина Е.Э. и др. // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф.; Кострома, 22–24 сент. 2016 г. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома: КГУ, 2016. Т. 1. С. 274–276.

*Гаранина Ж.Г., Андропова Н.В.* Особенности переживания счастья у студентов с различными смысловыми ориентациями // ИТС. 2022. № 1 (106). С. 146–162.



Дворецкая Т.А., Ахмадиева Л.Р. Смыслоразностные ориентации и мотивы учебной деятельности студентов вузов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 3 (802). С. 166–177.

Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Опекина Т.П. Психология совладания с трудностями в близких (межличностных) отношениях. Кострома: Костромской гос. ун-т, 2019. 340 с.

Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 2. С. 88–95.

Ледовская Т.В. Проявление синдрома эмоционального выгорания и копинг-поведения у студентов в период обучения в вузе // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф.; Кострома, 22–24 сент. 2016 г. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома: КГУ, 2016. С. 336–338.

Леонова Е.В. Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах. Калуга: Калужский гос. ун-т им. К.Э. Циолковского, 2018. 394 с. ISBN 978-5-88725-523-1. EDN YVDKSD.

Леонтьев Д.А. Тест смыслоразностных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.

Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Джумагулова А.Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тестретестовой надежности // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9, № 3. С. 138–154. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090311>

Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопр. психол. 1991. № 2. С. 37–49.

Хазова С.А., Шипова Н.С. Индивидуальные ресурсы и гибкость копинг-поведения в разные возрастные периоды // Смоленский медицинский альманах. 2021. № 4. С. 215–219. <https://doi.org/10.37963/SMA.2021.4.340>. EDN JMZMSQ.

Холодная М.А., Александровский А.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 4. С. 59–68. EDN MSRILD.

Холодная М.А. Понятийные способности и эффективность совладающего поведения // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. Москва: Институт психологии РАН, 2020. С. 141–149. EDN KKBZHP.

Carver C.S., Scheier M.F., & Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 56 (2), pp. 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>

Skinner E.A., Edge K., Altman J., Sherwood H. Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychol Bull*, 2003, Mar; No. 129 (2), pp. 216–269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>. PMID: 12696840

## References

Biriukova D.A., Ledovskaia T.V. *Vliianie trevozhnosti na strategii sovladaiushchego povedeniia u studentov VUZa v period promezhutochnoi attestatsii* [Anxiety influence on students' coping behaviour in the period of examinations]. *Psikhologiiia stressa i sovladaiushchego povedeniia: resursy, zdorov'e, razvitiie: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf.* [Stress and coping: challenges, resources, well-being : material of the IV-th International Scientific Conference]; Kostroma, 22–24 sent., 2016 g., ed. by T.L. Kriukova, M.V. Saporovskaia, S.A. Khazova. Kostroma, KGU Publ., 2016, vol. 1, pp. 100–102. (In Russ.)

Boiko A.D., Nikiforova D.M. *Model' bezopasnogo zashchitnogo i sovladaiushchego povedeniia lichnosti v obrazovatel'noi srede* [Model of safety protective and coping behaviour person in the educational environment]. *Psikhologiiia stressa i sovladaiushchego povedeniia: resursy, zdorov'e, razvitiie: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf.* [Stress and coping: challenges, resources, well-being: material of the IV-th International Scientific Conference]; Kostroma, 22–24 sent. 2016 g., ed. by T.L. Kriukova, M.V. Saporovskaia, S.A. Khazova. Kostroma, KGU Publ., 2016, vol. 1, pp. 19–22 (In Russ.)

Dvoretzkaia T.A., Akhmadieva L.R. *Smyslzhiznennye orientatsii i motivy uchebnoi deiatel'nosti studentov vuzov* [Meaningful life and academic motivation of high school students]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching], 2018, № 3 (802), pp. 166–177. (In Russ.)

Garanina Zh.G., Andronova N.V. *Osobennosti perezhivaniia schast'ia u studentov s razlichnymi smyslzhiznennymi orientatsiiami* [Specifics of Happiness Felt Over by Students with Different Life-Purpose Orientations]. *ITS* [Integration of Education], 2022, № 1 (106), pp. 146–162. (In Russ.)

Khazova S.A., Shipova N.S. *Individual'nye resursy i gibkost' koping-povedeniia v raznye vozrastnye periody* [Individual resources and flexibility of coping behavior in different age periods]. *Smolenskii meditsinskii al'manakh* [Smolensk Medical Almanac], 2021, № 4, pp. 215–219. <https://doi.org/10.37963/SMA.2021.4.340>. EDN JMZMSQ. (In Russ.)

Kholodnaia M.A., Aleksapol'skii A.A. *Intellektual'nye sposobnosti i strategii sovladaniia* [Intellectual abilities and coping strategies]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psy-

chological Journal], 2010, vol. 31, No. 4, pp. 59-68. EDN MSRILD. (In Russ.)

Kholodnaia M.A. *Poniatiinye sposobnosti i effektivnost' sovladaiushchego povedeniia* [Conceptual abilities and effectiveness of coping behavior]. *Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nykh pere-men* [Human abilities and mental resources in the world of global change]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2020, pp. 141-149. EDN KKBZHP. (In Russ.)

Kriukova T.L., Ekimchik O.A., Opekina T.P. *Psikhologiya sovladaniia s trudnostiami v blizkikh (mezhluchnostnykh) otnosheniakh* [Psychology of coping with difficulties in close (interpersonal) relationships]. Kostroma, Kostromskoi gosudarstvennyi universitet Publ., 2019, 340 p. (In Russ.)

Kriukova T.L. *Chelovek kak sub"ekt sovladaiushchego povedeniia* [A man as a subject of coping behavior]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2008, vol. 29, No. 2, pp. 88-95. (In Russ.)

Ledovskaia T.V. *Proiavlenie sindroma emotsional'nogo vygoraniia i koping-povedeniia u studentov v period obucheniia v vuze* [The syndrome of emotional burnout and coping-behavior among students during the education]. *Psikhologiya stressa i sovladaiushchego povedeniia: resursy, zdorov'e, razvitie: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf.* [Stress and coping: challenges, resources, well-being: material of the IV-th International Scientific Conference]; Kostroma, 22–24 sent. 2016g., ed. by T.L. Kriukova, M.V. Saporovskaia, S.A. Khazova. Kostroma, KGU Publ., 2016, vol. 1, pp. 336-338. (In Russ.)

Leont'ev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO)* [Purpose-in-Life test (PIL)], 2-e izd. Moscow, Smysl Publ., 2000, 18 p. (In Russ.)

Sergeeva A.S., Kirillov B.A., Dzhumagulova A.F. *Perevod i adaptatsiia kratkogo piatifaktornogo oprosnika lichnosti (TIPI-RU): otsenka konvergentnoi validnosti, vnutrennei soglasovannosti i testretestovoi nadezhnosti* [Translation and adaptation of short five factor

personality questionnaire (TIPI-RU): convergent validity, internal consistency and test-retest reliability evaluation]. *Eksperimental'naia psikhologiya* [Experimental Psychology], 2016, vol. 9, No. 3, pp. 138–154. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090311> (In Russ.)

Slobodchikov V.I. *Kategoriia vozrasta v psikhologii i pedagogike razvitiia* [The Concept of Age in Developmental Psychology and Pedagogy]. *Vopr. Psikhol.* [Issues of Psychology], 1991, No. 2, pp. 37-49. (In Russ.)

*Vzaimosviaz' koping-strategii studentov s nekotorymi osobennostiami lichnosti* [Correlations between coping-strategies and students' personality traits], Abitov I.R., Kupriianov R.V., Mustafina E.E. et al. *Psikhologiya stressa i sovladaiushchego povedeniia: resursy, zdorov'e, razvitie: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf.* [Stress and coping: challenges, resources, well-being: material of the IV-th International Scientific Conference]; Kostroma, 22–24 sent. 2016 g., ed. by T.L. Kriukova, M.V. Saporovskaia, S.A. Khazova. Kostroma, KGU Publ., 2016, vol. 1, pp. 274-276. (In Russ.)

Carver C.S., Scheier M.F., & Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 56 (2), pp. 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>

Skinner E.A., Edge K., Altman J., Sherwood H. Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychol Bull*, 2003, Mar; No. 129 (2), pp. 216-269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>. PMID: 12696840

*Статья поступила в редакцию 28.03.2023; одобрена после рецензирования 15.04.2023; принята к публикации 02.05.2023.*

*The article was submitted 28.03.2023; approved after reviewing 15.04.2023; accepted for publication 02.05.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 82–91. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 82–91.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:616; 376

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-82-91>

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОАКТИВНОГО СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

**Бехтер Анна Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия, [behter2004@mail.ru](mailto:behter2004@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1017-558X>

**Скорева Анастасия Николаевна**, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия, [2018100185@pnu.edu.ru](mailto:2018100185@pnu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6816-5915>

**Аннотация.** Актуальность настоящего исследования обусловлена проблемой профессиональной подготовки будущих дефектологов в условиях дистанционного обучения за последние два года. Учитывая особые требования к личностным качествам будущего дефектолога, встает вопрос о проактивных навыках совладания с трудной ситуацией и четко выстроенной временной перспективой в сегодняшней ситуации неопределенности. Цель исследования – определить взаимосвязи временной перспективы и проактивного совладающего поведения у будущих дефектологов разного направления подготовки. Представлены результаты эмпирического исследования 80 студентов, обучающихся по направлению «Специальная психология» и «Логопедия» в возрасте от 18 до 43 лет ( $M = 22,5$ ;  $SD = 6,394$ ). В исследовании использованы следующие методики: опросник «Проактивное совладающее поведение» (в адаптации Е.П. Белинской и др.), шкала Р. Шварцера «Проактивные аттитюды» (в адаптации А.А. Бехтер) опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (в адаптации С. Сырцовой). Анализ корреляционных связей показал, что у будущих дефектологов проактивное преодоление положительно связано с гедонистическим настоящим на фоне высокого уровня проактивных аттитюдов, и при ощущении фатальности ситуации они не обращаются за эмоциональной поддержкой. У специальных психологов значительную роль в формировании проактивного преодоления играет позитивное восприятие своего прошлого, а у будущих логопедов – восприятие негативного прошлого, при этом обращение за инструментальной и эмоциональной поддержкой у них связано с фатальностью настоящего и позитивным прошлым. Также установлены различия между будущими специальными психологами и логопедами по показателям гедонистического настоящего, будущего и позитивного прошлого. Результаты проведенного исследования позволяют расширить научные представления о взаимосвязях временной перспективы и проактивного совладающего поведения у будущих дефектологов.

**Ключевые слова:** проактивное совладающее поведение, временная перспектива, будущие дефектологи, проактивные аттитюды.

**Для цитирования:** Бехтер А.А., Скорева А.Н. Взаимосвязь временной перспективы и проактивного совладающего поведения у будущих дефектологов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 82–91. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-82-91>

Research article

## RELATIONSHIP BETWEEN TIME PERSPECTIVE AND PROACTIVE COPING BEHAVIOR IN FUTURE DIALECTOLOGISTS

**Anna A. Bekhter**, PhD in Psychology, Associate Professor, Pacific National University, Khabarovsk, Russia, [behter2004@mail.ru](mailto:behter2004@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1017-558X>

**Anastasia N. Skoreva**, Pacific State University, Khabarovsk, Russia, [2018100185@pnu.edu.ru](mailto:2018100185@pnu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6816-5915>

**Abstract.** The relevance of this study is due to the problem of professional training of future dialectologists in the context of distance learning over the past two years. Taking into account the special requirements for the personal qualities of the future dialectologist, the question arises of proactive skills for coping with a difficult situation and a clearly built time perspective in today's situation of uncertainty. The purpose of the study is to determine the relationship between the time perspective and proactive coping behavior in future speech pathologists of different areas of training. The results of an empirical study

of 80 students studying in the direction of «Special Psychology and «Speech Therapy» aged 18 to 43 years ( $M = 22.5$ ;  $SD = 6.394$ ) are presented. The following methods were used in the study: Proactive Coping Inventory (PCI) in adaptation by E.P. Belinskaya et al., R. Schwarzer's scale «Proactive attitudes» (adapted by A.A. Bekhter), Time Perspective Inventory by Philip George Zimbardo in adaptation by A. Sircova et al. An analysis of correlations showed that proactive coping in future dialectologists is positively associated with a positive past and the search for emotional support. In special psychologists, links have been found between negative past and preventive coping, which distinguishes them from future speech therapists, who have found positive links between seeking instrumental support and a positive past. Differences were also established between future special psychologists and speech therapists in terms of the hedonistic present, future and positive past. The results of the study allow us to expand the scientific understanding of the relationship between the time perspective and proactive coping behavior in future speech pathologists.

**Keywords:** proactive coping behavior, time perspective, future dialectologists, proactive attitudes.

**For citation:** Bekhter A.A., Skoreva A.N. Relationship between time perspective and proactive coping behavior in future dialectologists. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 82–91. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-82-91>

Изучение проактивного совладающего поведения личности интенсивно развивается в последние несколько лет. Результаты исследований проактивного совладания во взаимосвязи с личностным и профессиональным развитием специалистов помогающего профиля (психологов, педагогов, социальных работников и др.) позволяют констатировать, что специфика работы всегда накладывает отпечаток на способность совладать со стрессом. Отмечая важность изучения личности современного дефектолога, мы признаем, что данная профессия часто связана с профессиональными вредностями [Поникарова: 115]. Так, необходимо иметь хорошее состояние здоровья, быть физически выносливым и иметь высокую сопротивляемость к инфекционным заболеваниям, быть жизнестойким и одновременно эмоционально отзывчивым. Личностное и профессиональное развитие будущего специального психолога и дефектолога так или иначе соприкасается с проблемой преодоления трудных ситуаций, которые возникают в его профессиональной деятельности [Сычева: 92]. Одно из важнейших качеств – умение справляться со стрессовыми ситуациями заранее, то есть использовать навыки проактивного совладания. Установлено, что будущие дефектологи имеют особую мотивацию к обучению, ориентированы на получение глубинных знаний, позволяющих им впоследствии качественно осуществлять профессиональную деятельность [Вачеян, Заверткина: 252]. Изучение временной перспективы у студентов дает представление о том, как выстраивается хронотоп их жизни в связке прошлое – будущее – настоящее, что имеет большое значение в последующем становлении их как личности и профессионала [Морозова и др.: 93].

Учитывая, что в последние два года большинство вузов перешли на дистанционное обучение, возник вопрос о формировании профессионально важных качеств студентов в этих условиях [Сиврикова и др.: 14]. Оказалось, дистанционное обучение не может

обеспечить развитие компетенций, связанных с установлением взаимоотношений с людьми и детьми категории ОВЗ, их родственниками или опекунами; с исследовательскими задачами в отношении детей с ОВЗ и последующей коррекционной интервенцией [Вачеян, Заверткина: 255]. Но период удаленного обучения достаточно хорошо развивает аналитические способности, умение работать с текстами, психолого-педагогической документацией, а также в целом создает общее впечатление удовлетворенности обучением [Сиврикова и др.: 12].

Проактивное совладание и временную перспективу можно отнести к тем профессионально важным качествам будущего дефектолога, которые составляют его личностный и когнитивный компонент профессиональной готовности к деятельности [Черкасова: 19]. Молодое поколение чаще имеет трудности в выстраивании временной перспективы, поскольку находится в периоде становления проактивного совладающего поведения. Проактивные установки как положительные установки на будущее позволяют определить степень «доверия» к будущим событиям и их оценке в позитивном аспекте. Исследования проактивных установок проводилось нами ранее, но не рассматривалось с точки зрения их связи с профессиональной направленностью выборки. Поэтому изучение этих феноменов актуально в контексте профессионального и личностного развития будущего дефектолога.

Цель настоящего исследования – определить взаимосвязь временной перспективы и проактивного совладающего поведения будущих дефектологов разных направлений подготовки. Мы предположили, что: а) существуют связи временной перспективы и проактивного совладания у будущих дефектологов; б) существующие корреляционные связи у будущих дефектологов разного направления подготовки различны; в) имеются отличия между будущими логопедами и специальными психологами по параметрам временной перспективы и проактивного совладающего поведения.

Теория проактивного совладания изначально развивалась в рамках организационной психологии [Aspinwall, Taylor: 420]. Со временем в отечественной психологии стали развиваться идеи проактивного совладающего поведения, например в рамках системного и уровневого подхода [Слабинский и др.: 540]. Выделяют четыре основных типа проактивного совладающего поведения: реактивное, антиципаторное, превентивное, проактивное [Старченкова 2009: 198]. Выделение предупреждающего типа совладания побудило в последующем развитие теории опережающего совладания, проактивного копинга [Schwarzer, Taubert: 19]. Под проактивным совладающим поведением понимают определенную совокупность стратегий, помогающих не только справиться с любой стрессовой ситуацией, но и способствующих развитию личности и продвижению по пути достижения поставленных целей [Старченкова 2012: 55]. Мы опираемся на понимание проактивного совладающего поведения как многомерного конструкта, который включает в себе ресурсы и разные стили совладания.

Немногочисленные отечественные исследования проактивного совладания студентов показали, что в молодом возрасте значимыми оказываются такие факторы проактивного совладающего поведения, как сформированность реактивных стратегий совладающего поведения, временной перспективы [Бехтер, Филатова: 173], проактивности [Ерзин: 68], устойчивая мотивация и способность к планированию [Weick: 10], временная ориентация на будущее и целеполагание [Старченкова 2012: 58].

Если рассматривать восприятие времени как высшую психическую функцию, то необходимо отметить системность ее строения, которое включает в себя не только ориентировку в настоящем и прошлом, но и понимание последовательности событий, переживание времени, смысловое наполнение жизненного момента и многое другое [Балашова: 100]. Сегодня в психологии содержание понятия «временная перспектива» операционализировано и представлено в разных исследованиях. В своей работе Ж. Нюттен обозначил такие параметры временной перспективы, как степень структурированности объектов и их связности, степень яркости и реалистичности объектов и многое другое [Нюттен: 130]. Важность планирования времени жизни человеком способствует не только повышению качества его жизни и удовлетворенности ею, но и в целом позволяет психологически безопасно жить во временном континууме. Сбалансированная временная перспектива личности (в связке прошлое – настоящее – будущее) имеет ряд взаимосвязей с личностными характеристиками, такими как способность к планированию и программированию своей деятельности, способность к целеполаганию, преодоление неопределенных ситуаций [Морозова и др.: 92].

**Выборка и методы исследования.** Эмпирическое исследование было проведено на базе Тихоокеанского государственного университета г. Хабаровска. В исследовании приняли участие 80 студентов, обучающихся по направлению «Специальная психология и логопедия» на очной и заочной формах обучения, возраст от 18 до 43 лет ( $M = 22,5$ ;  $SD = 6,394$ ). Опрос произведен с помощью Google-формы.

В группу будущих специальных психологов вошли 39 студентов (98 % женщин от общего числа группы) в возрасте от 18 до 43 лет ( $M = 26,64$ ,  $SD = 6,9$ ), из них 30 получают образование на дневной и 9 – на заочной форме обучения. В группе будущих логопедов – 41 человек (99 % – женский пол) в возрасте от 18 до 34 лет ( $M = 23,7$ ;  $SD = 1,7$ ), обучающиеся на дневной (28 человек) и заочной (13 человек) формах обучения.

В качестве диагностического инструментария нами использованы следующие методики: опросник «Проактивное совладающее поведение» в адаптации Е.П. Белинской и др. [Белинская и др.: 192], шкала Р. Шварцера «Проактивные аттитюды» в адаптации А.А. Бехтер [Бехтер: 213], опросник временной перспективы Ф. Зимбардо в адаптации С. Сырцовой и др. [Сырцова и др.: 101]. Статистический анализ выполнен с помощью коэффициента корреляции Спирмена, коэффициента Стьюдента, коэффициент Коуэна в программе Jamovi 2.3.6.

**Результаты и их интерпретация.** Первичный анализ (описательной статистики) данных позволил установить, что показатели асимметрии и эксцесса находятся в приемлемом диапазоне (от  $-1$  до  $1$ ). Следовательно, распределение данных близко к нормальному (табл. 1), что позволяет нам использовать параметрические критерии оценки в дальнейшей обработке данных.

Наши результаты были подвергнуты корреляционному анализу (табл. 2). Проактивное преодоление положительно связано с гедонистическим настоящим ( $R = 0,360$  при  $p < 0,01$ ) и будущим ( $R = 0,308$  при  $p < 0,05$ ), что говорит о значимости текущего настоящего и возможного будущего для построения проактивных стратегий. В ряде работ показано, что гедонистическое настоящее более значимо в молодом возрасте для проактивного преодоления [Бехтер, Гагарин, Филатова 2021: 100]. Положительная прочная связь проактивных аттитюдов и проактивного преодоления ( $R = 0,399$  при  $p < 0,001$ ) говорит о том, что в целом для успешного преодоления будущих стрессоров необходимо позитивно относиться к будущему. Это согласуется с концепцией Р. Шварцера и исследованиями в этой области [Schwarzer R., Taubert: 23].

Рефлексивное преодоление положительно связано с проактивными аттитюдами ( $R = 0,571$  при  $p < 0,001$ ), гедонистическим настоящим ( $R = 0,275$  при  $p < 0,05$ ),

Таблица 1

Описательные статистики по шкалам опросников (N = 80)

Показатели	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия	Экссесс	Стандартная ошибка эксцесса
Проактивное преодоление	36,725	5,126	-0,168	-0,387	0,532
Рефлексивное преодоление	31,575	6,025	-0,163	-0,064	0,532
Стратегическое планирование	9,963	3,172	0,328	-0,537	0,532
Превентивное преодоление	28,625	5,944	0,031	0,164	0,532
Поиск инструментальной поддержки	18,762	5,542	0,221	-0,531	0,532
Поиск эмоциональной поддержки	13,750	3,787	-0,163	-0,715	0,532
Проактивные аттитюды	25,238	5,110	-0,983	0,837	0,532
Негативное прошлое	30,712	9,559	-0,149	-0,877	0,532
Гедонистическое настоящее	51,600	11,061	-0,705	0,700	0,532
Будущее	43,550	9,097	0,065	-0,350	0,532
Позитивное прошлое	31,488	6,917	-0,362	-0,544	0,532
Фаталистическое настоящее	25,675	6,427	0,054	0,552	0,532

Таблица 2

Значимые связи показателей проактивного совладания и временной перспективы будущих дефектологов (общие показатели выборки, N = 80, корреляция Пирсона)

	Проактивное преодоление	Рефлексивное преодоление	Превентивное преодоление	Стратегическое планирование	Поиск инструментальной поддержки	Поиск эмоциональной поддержки	Проактивные аттитюды
Негативное прошлое	-	-	-	-	0,399***	0,260*	-
Гедонистическое настоящее	0,360**	0,275*	-	-	0,512***	0,527***	0,285*
Будущее	0,308*	0,392***	0,472***	0,317***	-	0,281*	0,529***
Позитивное прошлое	-	-	-	-	0,366***	0,391***	-
Фаталистическое настоящее	-	-	-	-	0,397***	-	-
Проактивные аттитюды	0,399***	0,571***	0,628***	0,411***	-	0,331**	1

Примечание. \* – уровень значимости коэффициента корреляции  $p < 0,05$ ; \*\* – уровень значимости коэффициента корреляции  $p < 0,01$ ; \*\*\* – уровень значимости коэффициента корреляции  $p < 0,001$  (корреляция Пирсона).

будущим ( $R = 0,392$  при  $p < 0,001$ ), что говорит в пользу участия рефлексивности в формировании позитивной установки на будущее (аттитюда), отношении к будущему и получении удовольствия от настоящего текущего момента. Накопление ресурсов для преодоления стрессоров также связано с отношением к будущему, что подтверждается положительными связями превентивного преодоления с проактивными аттитюдами ( $R = 0,628$  при  $p < 0,001$ ) и будущим ( $R = 0,472$  при  $p < 0,001$ ). Для выстраивания поэтапных действий важным для будущих дефектологов оказалась установка на будущее и собственно отношение к будущему, что подтверждается положительными связями стратегического планирования с проактивными аттитюдами ( $R = 0,411$  при  $p < 0,001$ ) и будущим ( $R = 0,317$  при  $p < 0,001$ ).

Поиск инструментальной поддержки (поиск информационных ресурсов) имеет прочные связи с не-

гативным прошлым ( $R = 0,399$  при  $p < 0,001$ ), гедонистическим настоящим ( $R = 0,512$  при  $p < 0,001$ ), с позитивным прошлым ( $R = 0,366$  при  $p < 0,001$ ) и фаталистическим настоящим ( $R = 0,397$  при  $p < 0,001$ ). Таким образом, при стрессовых ситуациях поиск информации сопряжен именно со всеми показателями временной перспективы, кроме будущего.

Особенностью данной выборки будущих дефектологов является то, что поиск эмоциональной поддержки имеет положительные связи со всеми показателями временной перспективы, кроме фаталистического настоящего. Обнаружены прочные связи с гедонистическим настоящим ( $R = 0,527$  при  $p < 0,001$ ), позитивным прошлым ( $R = 0,391$  при  $p < 0,001$ ), с будущим ( $R = 0,281$  при  $p < 0,05$ ) и с проактивными аттитюдами ( $R = 0,331$  при  $p < 0,01$ ). Скорее всего, это связано с тем, что будущие дефектологи при фаталистической установке («от меня

ничего сейчас не зависит в жизни») меньше всего обращаются за эмоциональной поддержкой. Проактивные аттитюды имеют прочную связь с будущим ( $R = 0,529$  при  $p < 0,001$ ) и гедонистическим настоящим ( $R = 0,285$  при  $p < 0,05$ ), что очередной раз отсылает нас к современной тенденции молодежи, где будущее рассматривается сквозь призму гедонистического настоящего.

Не были обнаружены связи между позитивным прошлым, фаталистическим настоящим и проактивными стратегиями (кроме инструментальной и эмоциональной поддержки). Мы это связываем, скорее всего, с личностной позицией самого дефектолога, его высоким самоконтролем и стремлением преодолеть различные трудные ситуации как в профессиональной сфере, так и в личной жизни. Также не были обнаружены связи между фаталистическим настоящим и проактивными стратегиями, кроме поиска инструментальной поддержки. Вероятно, в общей массе нашей выборки поиск информации усиливается на фоне ощущения фатальности ситуации.

Далее нами был выполнен корреляционный анализ по двум разным группам будущих дефектологов: будущих специальных психологов и логопедов. Корреляционный анализ параметров проактивного совладания и временной перспективы у будущих специальных психологов позволил установить, что их проактивное преодоление положительно связано только с позитивным прошлым ( $R = 0,454$  при  $p < 0,01$ ) (таблица 3). Это отражает некоторую специфику в структуре их проактивного совладания, поскольку нет связи с будущим или установки на будущее. То есть для того, чтобы преодолеть будущие риски, студентам – специальным психологам необходимо и свое прошлое оценивать как *позитивное* (или оценивать будущие риски как повторение позитивного прошлого).

В противовес этому рефлексивное и превентивное преодоление имеет сильную положительную связь с проактивными аттитюдами (соответственно,  $R = 0,655$  при  $p < 0,001$ ;  $R = 0,728$  при  $p < 0,001$ ) и будущим (соответственно,  $R = 0,395$  при  $p < 0,05$ ;  $R = 0,475$  при  $p < 0,01$ ). Таким образом, рефлексирование будущей ситуации и подготовка к ней (накопление ресурсов) тесно связаны с преодолением будущего стресса и установкой на будущее, подкрепляемые положительной связью стратегического планирования и проактивных аттитюдов ( $R = 0,428$  при  $p < 0,01$ ). Поиск инструментальной поддержки оказался связан с фаталистическим настоящим ( $R = 0,456$  при  $p < 0,01$ ), позитивным прошлым ( $R = 0,454$  при  $p < 0,01$ ), гедонистическим настоящим ( $R = -0,426$  при  $p < 0,01$ ) и негативным прошлым ( $R = 0,471$  при  $p < 0,01$ ). Это говорит в пользу того, что поиск информации в трудной ситуации связан со всей структурой временной перспективы (кроме будущего) у студентов – специальных психологов. Эти результаты схожи с результатами на выборке у будущих логопедов.

Поиск эмоциональной поддержки связан с проактивными аттитюдами ( $R = 0,375$  при  $p < 0,05$ ), фаталистическим настоящим ( $R = 0,439$  при  $p < 0,01$ ), позитивным прошлым ( $R = 0,538$  при  $p < 0,01$ ) и будущим ( $R = 0,401$  при  $p < 0,05$ ). Это говорит в пользу того, что студенты – специальные психологи обращаются за эмоциональной поддержкой в случае планирования будущего, ощущения фатальности ситуации («когда от меня ничего не зависит») или при опоре на позитивный опыт в прошлом. Но проактивные аттитюды положительно связаны с будущим ( $R = 0,510$  при  $p < 0,001$ ), что говорит о формировании установки на будущее, исходя из собственно отношения к будущему.

В группе будущих логопедов обнаружены интересные связи между параметрами проактивного со-

**Таблица 3**  
**Значимые связи показателей проактивного совладания будущих специальных психологов (N = 39)**

	Проактивное преодоление	Рефлексивное преодоление	Стратегическое планирование	Превентивное преодоление	Поиск инструментальной поддержки	Поиск эмоциональной поддержки	Будущее
Проактивные аттитюды		0,655***	0,428**	0,728***	–	0,375*	0,510***
Фаталистическое настоящее	–	–	–	–	0,456**	0,439**	–
Позитивное прошлое	0,454**	–	–	–	0,454**	0,538**	–
Будущее	–	0,395*	–	0,475**	–	0,401*	1
Гедонистическое настоящее	–	–	–	–	0,426**	–	–
Негативное прошлое	–	–	–	–	0,471**	–	–

*Примечание.* \* – уровень значимости коэффициента корреляции  $p < 0,05$ ; \*\* – уровень значимости коэффициента корреляции  $p < 0,01$ ; \*\*\* – уровень значимости коэффициента корреляции  $p < 0,001$  (корреляция Пирсона).

Таблица 4

## Значимые связи показателей проактивного совладания и временной перспективы будущих логопедов (N = 41)

	Проактивное преодоление	Рефлексивное преодоление	Стратегическое планирование	Превентивное преодоление	Поиск инструментальной поддержки	Поиск эмоциональной поддержки	Будущее
Проактивные аттитюды	0,590***	0,470***	0,428**	0,424**	–	–	0,546***
Фаталистическое настоящее	–	–	–	–	0,367*	0,542***	–
Позитивное прошлое	–	0,409*	–	–	0,599**	0,529***	–
Будущее	0,354*	0,459*	0,435**	0,475**	–	–	1
Гедонистическое настоящее	–	–	–	–	–	–	–
Негативное прошлое	0,315*	–	–	–	–	–	–

*Примечание.* \* – уровень значимости коэффициента корреляции  $p < 0,05$ ; \*\* – уровень значимости коэффициента корреляции  $p < 0,01$ ; \*\*\* – уровень значимости коэффициента корреляции  $p < 0,001$  (корреляция Пирсона).

владания и временной перспективы. Проактивное преодоление положительно связано с проактивными аттитюдами ( $R = 0,590$  при  $p < 0,001$ ), с негативным прошлым ( $R = 0,315$  при  $p < 0,05$ ) и будущим ( $R = 0,354$  при  $p < 0,05$ ). Это говорит в пользу того, что *негативный опыт* прошлого, возможно, является своеобразным «катализатором» для проактивного преодоления с целью изменить себя в лучшую сторону, а вера в позитивное будущее подкрепляет эту возможность (положительная связь проактивных аттитюдов с будущим –  $R = 0,511$  при  $p < 0,001$ ). Это составляет основное отличие от выборки будущих специальных психологов.

Рефлексивное, превентивное преодоление и стратегическое планирование положительно связаны с будущим (соответственно,  $R = 0,395$  при  $p < 0,05$ ;  $R = 0,475$  при  $p < 0,01$ ;  $R = 0,435$  при  $p < 0,01$ ) и проактивными аттитюдами ( $R = 0,665$  при  $p < 0,001$ ;  $R = 0,728$  при  $p < 0,01$ ;  $R = 0,428$  при  $p < 0,01$ ). Это говорит в пользу того, что у будущих логопедов позитивное отношение к будущему имеет значение при построении дальнейших планов и целей. Анализируя ситуацию, накапливая ресурсы и стремясь разрешить трудности заранее, студенты ориентируются на будущее и имеют к нему положительное отношение. Рефлексивное преодоление также положительно связано с позитивным прошлым ( $R = 0,409$  при  $p < 0,05$ ), что указывает на то, что рефлексия положительного опыта в прошлом используется для решения будущих трудностей.

Поиск инструментальной поддержки и эмоциональной поддержки у будущих логопедов положительно связаны только с фаталистическим настоящим ( $R = 0,367$  при  $p < 0,05$ ;  $R = 0,542$  при  $p < 0,001$ ) и позитивным прошлым ( $R = 0,599$  при  $p < 0,001$ ;  $R = 0,529$  при  $p < 0,001$ ). Это означает, что обраще-

ние к информационным ресурсам происходит только в ситуации актуальной трудности (а не предстоящей ситуации), когда утрачен контроль над ситуацией и имеется положительный пример решения проблемы в прошлом. Эти результаты немного отличны от результатов специальных психологов.

Получены положительные связи поиска эмоциональной поддержки с позитивным прошлым ( $R = 0,538$  при  $p < 0,001$ ), будущим ( $R = 0,401$  при  $p < 0,05$ ), фаталистическим настоящим ( $R = 0,439$  при  $p < 0,001$ ), проактивными аттитюдами ( $R = 0,537$  при  $p < 0,05$ ). Это говорит в пользу того, что, скорее всего, будущие логопеды обращаются за помощью, когда будущее представляется оптимистичным, имеется позитивный опыт прошлого и есть небольшое ощущение фатальности происходящего. Полученные результаты позволяют говорить о том, что при достаточных ресурсах и умении планировать свое будущее, учитывая ошибки прошлого опыта студенты-логопеды не стремятся целенаправленно планировать преодоление трудных ситуаций для собственного саморазвития, оставаясь на уровне актуального разрешения жизненных задач (реактивного преодоления).

С помощью параметрического критерия Стьюдента мы установили различия между будущими специальными психологами и будущими логопедами. Коэффициент Коэна позволил установить величину статистического эффекта (табл. 5). Стоит отметить, что по среднему значению группы отличаются практически по всем показателям, в том числе и проактивным аттитюдам (у будущих логопедов они выражены сильнее).

Статистически значимые различия обнаружены в группах по показателям временной перспективы – по гедонистическому настоящему, будущему и позитивному прошлому. Размер эффекта (оценка разли-



Описательные статистики и различия в группах у будущих специальных психологов и будущих логопедов

Параметры	Будущие специальные психологи			Будущие логопеды			t	p	d
	M	SD	$\alpha$	M	SD	$\alpha$			
Проактивное преодоление	36,4	5,2	0,836	36,9	5,0	0,720	-0,44	0,656	-0,100
Рефлексивное преодоление	32,0	6,6	0,827	31,1	5,3	0,678	0,68	0,493	0,154
Стратегическое планирование	10,0	3,3	0,841	9,9	3,0	0,708	0,10	0,918	0,023
Превентивное преодоление	28,5	6,7	0,830	28,7	5,1	0,685	-0,12	0,899	-0,028
Поиск инструментальной поддержки	17,7	4,9	0,833	19,7	5,9	0,683	-1,58	0,118	-0,353
Поиск эмоциональной поддержки	13,4	3,8	0,832	14,0	3,7	0,692	-0,78	0,437	-0,175
Проактивные аттитюды	24,8	5,4	0,828	25,6	4,8	0,698	-0,66	0,507	-0,149
Негативное прошлое	30,5	8,8	0,813	30,8	10,2	0,766	-0,18	0,874	-0,035
Гедонистическое настоящее	48,3	12,9	0,810	54,7	7,9	0,659	-2,69	<b>0,008</b>	-0,603
Будущее	41,4	9,4	0,823	45,5	8,3	0,714	-2,04	<b>0,044</b>	-0,457
Позитивное прошлое	29,5	7,6	0,827	33,3	5,5	0,716	-2,54	<b>0,013</b>	-0,568
Фаталистическое настоящее	25,2	7,6	0,834	26,0	5,0	0,748	-0,53	0,597	-0,119

Примечание: M – среднее, SD – стандартное отклонение,  $\alpha$  – коэффициент альфа Кронбаха, t-критерий Стьюдента, d – коэффициент величины статистического эффекта Коэна, p – уровень значимости.

цы показателей в группах), соответственно, больше всего проявился в гедонистическом настоящем и позитивном прошлом. Гедонистическое настоящее, будущее, фаталистическое настоящее и позитивное прошлое в большей степени выражено у будущих логопедов. Анализируя средние значения внутри групп, мы видим, что превалирует гедонистическое направление временной перспективы, что, скорее всего, связано с сегодняшним трендом современной жизни «здесь и сейчас».

Таким образом, наше исследование позволило нам сделать ряд выводов:

1. Установлено, что спецификой временной перспективы общей выборки дефектологов является установка на гедонистическое настоящее (на получение удовольствия) на фоне выраженного проактивного и рефлексивного преодоления, высокого уровня проактивных аттитюдов. Также спецификой является то, что будущие дефектологи при фаталистической установке («от меня ничего сейчас не зависит в жизни») меньше всего обращаются за эмоциональной поддержкой.

2. Проактивные аттитюды у будущих дефектологов положительно связаны со стратегиями проактивного совладания и показателем будущего, что указывает на их роль в становлении проактивных стратегий совладания.

3. Установлено, что специфика корреляционных связей у будущих специальных психологов состоит в положительных связях проактивного преодоления с позитивным прошлым, что позволяет говорить о значительной роли восприятия своего прошлого как позитивного в формировании стратегии проак-

тивного преодоления. Спецификой будущих логопедов являются положительные связи проактивного преодоления с негативным прошлым и будущим, проактивными аттитюдами, которые, скорее всего, указывают, что негативное прошлое может быть стимулом к саморазвитию и преодолению будущих ситуаций. Обращение за инструментальной и эмоциональной поддержкой у будущих логопедов сопряжено с фатальностью настоящего и позитивным прошлым.

4. Установлены статистически достоверные различия между будущими специальными психологами и логопедами по показателям гедонистического настоящего, будущего и позитивного прошлого. Размер эффекта (оценка разницы показателей в группах) больше всего проявился в гедонистическом настоящем и позитивном прошлом как параметрах временной перспективы, которые мы в целом считаем определенными «маркерами» жизни современной молодежи.

Наше исследование временной перспективы и проактивного совладания у будущих дефектологов носит ограничительный характер, учитывая неоднородность выборки и ее численность. Но в целом результаты работы могут быть полезны в поле проблем оценки личностно-профессионального развития будущего дефектолога и устойчивости его жизненной позиции в период освоения профессии.

#### Список литературы

Бехтер А.А. Первичная адаптация и валидизация шкалы Р. Шварцера «проактивные аттитюды» на неклинической выборке: проверка внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности // Экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 2. С. 213–226.

Бехтер А.А., Гагарин А.В., Филатова О.А. Реактивное и проактивное совладающее поведение у российских студентов первого года обучения: диагностика и возможности развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 85–103.

Бехтер А.А., Филатова О.А. Временная перспектива и реактивные стратегии как факторы проактивного совладающего поведения в молодом возрасте // Ананьевские чтения – 2021: материалы междунар. науч. конф. Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт», 2021. С. 173–174.

Балашова Е.Ю. Восприятие времени и некоторые методические возможности его изучения в клинико-психологических исследованиях // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6, № 2. С. 97–108.

Белинская Е.П., Вечерин А.В., Агадуллина Е.Р. Опросник проактивного копинга: адаптация на неклинической выборке и прогностические возможности // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 3. С. 192–211.

Вачеян Л.А., Заверткина Л.В. К вопросу формирования профессиональных качеств педагогов-дефектологов в условиях дистанционного обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 251–256.

Ерзин А.И. Методика «Проактивное поведение»: описание шкал и первичная оценка психометрических показателей // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 4. С. 59–69.

Морозова И.С., Медовикова Е.А., Каргина А.Е. Особенности психологической безопасности личности с различным уровнем профессиональной временной перспективы в контексте профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 92–101.

Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. Москва: Смысл, 2004. 608 с.

Поникарова В.Н. Особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального развития // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2008. С. 115–122.

Слабинский В.Ю., Воищева Н.М., Незнанов Н.Г., Никифоров Г.С., Ульянов И.Г. Психологические особенности реактивного, активного и проактивного типов совладающего поведения: уровневый подход // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2019. Т. 10, № 3. С. 539–545.

Старченкова Е.С. Концепция проактивного совладающего поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2009. Вып. 2. Ч. 1. С. 198–205.

Старченкова Е.С. Ресурсы проактивного совладающего поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. 2012. № 1. С. 51–61.

Сычева Е.С. Личностные особенности студентов дефектологического факультета // Наука и школа. Вопросы психологии и воспитания. 2011. С. 92–95.

Сырцова А., Соколова Е.Т., Мутина О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 3. С. 101–109.

Сиврикова Н.В., Иванов Ф.А., Харланова Е.М. Взаимосвязь проактивности и удовлетворенности дистанционным обучением во время пандемии covid-19 // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 5. С. 1–16.

Черкасова С.А. Психолого-педагогическая готовность студентов-психологов к работе в инклюзивных образовательных учреждениях // Клиническая и специальная психология. 2012. № 4. С. 1–19.

Aspinwall L.G., Taylor S.E. A Stitch in Time: Self-Regulation and Proactive Coping. *Psychology Bulletin*, No. 121, pp. 417–436.

Schwarzer R., Taubert S. Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges*, ed. by E. Frydenberg. London, Oxford University Press, 2002, pp. 19–35.

Schwarzer R., Knoll N. Positive coping: mastering demands and searching for meaning. *Comprehensive Handbook of Psychology*. New York, Wiley, 2003, vol. 9.

Weick K.E. Perspective Construction in Organizational Behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2017, vol. 4, pp. 1–17.

## References

Bekhter A.A. *Pervichnaya adaptaciya i validizaciya shkaly R. Shvarcera «proaktivnye attityudy» na neklinicheskoy vyborke: proverka vnutrennej soglasovanosti i test-retestovoj nadezhnosti* [Primary adaptation and validation of r. Schwarzer's scale «proactive attitudes» in a non-clinical sample: checking internal consistency and test-retest reliability]. *Ehksperimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2022, vol. 15, No. 2, pp. 213–226. (In Russ.)

Bekhter A.A., Gagarin A.V., Filatova O.A. *Reaktivnoe i proaktivnoe sovladajushhee povedenie u rossijskih studentov pervogo goda obuchenija: diagnostika i vozmozhnosti razvitija* [Reactive and proactive coping behaviors in russian first-year students: diagnostics and development opportunities]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Ser.: Psihologija i pedagogika* [RUDN: journal of psychology and pedagogics], 2021, vol. 18, No. 1, pp. 85–103. (In Russ.)

Bekhter A.A., Filatova O.A. *Vremennaya perspektiva i reaktivnye strategii kak faktory proaktivnogo sovladajushchego povedeniya* // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2009. Вып. 2. Ч. 1. С. 198–205.

*dayushchego povedeniya v molodom vozraste* [Time perspective and reactive strategies as factors in proactive coping behavior at a young age]. *Anan'evskie chteniya - 2021: materialy mezhdunar. nauch. konf.* [Ananyevsky readings – 2021: materials of the international scientific conference]. Sankt-Petersburg, Skifiya-print Publ., 2021, pp. 173-174. (In Russ.)

Balashova E.Yu. *Vospriyatie vremeni i nekotorye metodicheskie vozmozhnosti ego izucheniya v kliniko-psikhologicheskikh issledovaniyakh* [Perception of time and some methodical possibilities of its study in clinical psychological research]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical psychology and special education], 2017, vol. 6, No. 2, pp. 97-108. (In Russ.)

Belinskaya E.P., Vecherin A.V., Agadullina E.R. *Oprosnik proaktivnogo kopinga: adaptatsiya na neklinicheskoi vyborke i prognosticheskie vozmozhnosti* [Proactive coping inventory: adaptation to a non-clinical sample and predictive capability]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical psychology and special education], 2018, vol. 7, No. 3, pp. 192-211. (In Russ.)

Cherkasova S.A. *Psikhologo-pedagogicheskaya gotovnost' studentov-psikhologov k rabote v inkluzivnykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh* [Psychological and pedagogical readiness of psychology students to work in inclusive educational institutions]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical and special psychology], 2012, No. 4, pp. 1-19.

Erzin A.I., Antohin E.U. *Aprobatsiya metodiki diagnostiki proaktivnosti v klinicheskikh vyborkah* [Testing the proactivity diagnostic technique in clinical samples]. *Psihologiya i psihotekhnika* [Psychology and psychotechnics], 2015. No. 5 (80), pp. 493-499. (In Russ.)

Morozova I.S., Medovikova E.A., Kargina A.E. *Osobennosti psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti s razlichnym urovнем professional'noj vremennoj perspektivy v kontekste professional'noj deyatel'nosti* [Features of the psychological security of a person with a different level of professional time perspective in the context of professional activity]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2022, vol. 28, No. 1, pp. 92-101. (In Russ.)

Nyutten Z.H. *Motivatsiya, dejstvie i perspektiva budushchego* [Motivation, Action and Future Perspective]. Moscow, Smysl Publ., 2004, 608 p. (In Russ.)

Ponikarova V.N. *Osobennosti sovladayushchego povedeniya pedagogov-defektologov na raznykh etapakh professional'nogo razvitiya* [Peculiarities of coping behavior of defectologists at different stages of professional development]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Bulletin of the Leningrad state university named after A.S. Pushkin], 2008, pp. 115-122. (In Russ.)

Slabinsky V.Yu., Voishcheva N.M., Neznanov N.G., Nikiforov G.S., Ulyanov I.G. *Psikhologicheskie osobennosti reaktivnogo, aktivnogo i proaktivnogo tipov sovladayushchego povedeniya: urovnevnyy podkhod* [Psychological features of reactive, active and proactive types of coping behavior: level approach]. *Psikhiatriya, psikhoterapiya i klinicheskaya psikhologiya* [Psychiatry, psychotherapy and clinical psychology], 2019, vol. 10, No. 3, pp. 539-545. (In Russ.)

Starchenkova E.S. *Kontseptsia proaktivnogo sovladayushchego povedeniya* [The concept of proactive coping behavior]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12* [Bulletin of St. Petersburg University. Ser. 12], 2009, vol. 2, part 1, pp. 198-205. (In Russ.)

Starchenkova E.S. *Hesursy proaktivnogo sovladayushchego povedeniya* [Resources of proactive coping behavior]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* [Bulletin of Sankt-Petersburg University. Ser. 12: Psychology. Sociology. Pedagogy], 2012, No. 1, pp. 51-61. (In Russ.)

Sycheva E.S. *Lichnostnye osobennosti studentov defektologicheskogo fakul'teta* [Personal characteristics of students of the defectological faculty]. *Nauka i shkola. Voprosy psikhologii i vospitaniya* [Science and school. Questions of psychology and education]. 2011, pp. 92-95.

Sircova A., Sokolova O.V., Mitina O.V. *Adaptatsiya oprosnika vremennoj perspektivy lichnosti F. Zimbardo* [Adaptation of F. Zimbardo time perspective inventory]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], vol. 29, No. 3, pp. 101-109. (In Russ.)

Sivrikova N.V., Ivanov F.A., Kharlanova E.M. *Vzaimosvyaz' proaktivnosti i udovletvorennosti distantsionnym obucheniem vo vremya pandemii COVID-19* [Relationship between proactivity and satisfaction with distance learning during the covid-19 pandemic]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and psychology], 2021, vol. 9, No. 5, pp. 1-16. (In Russ.)

Vacheyan L.A., Zavertkina L.V. *K voprosu formirovaniya professional'nykh kachestv pedagogov-defektologov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya* [To the question of the formation of professional qualities of teachers-defectologists in the context of distance learning]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma state university. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, No. 4, pp. 251-256. (In Russ.)

Aspinwall L.G., Taylor S.E. *A Stitch in Time: Self-Regulation and Proactive Coping*. Psychology Bulletin, No. 121, pp. 417-436.

Schwarzer R., Taubert S. *Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges*, ed. by E. Frydenberg. London, Oxford University Press Publ., 2002, pp. 19-35.

*Schwarzer R., Knoll N.* Positive coping: mastering demands and searching for meaning. *Comprehensive Handbook of Psychology*. New York, Wiley Publ., 2003, vol. 9.

*Weick K.E.* Perspective Construction in Organizational Behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2017, vol. 4, pp. 1-17.

*Статья поступила в редакцию 10.03.2023; одобрена после рецензирования 29.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.*

*The article was submitted 10.03.2023; approved after reviewing 29.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.*

# СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 92–100. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 92–100.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:616

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-92-100>

## ПОВЕДЕНИЕ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ В ОПАСНЫХ СИТУАЦИЯХ (по результатам родительской оценки)

**Фатихова Лидия Фаварисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия, [lidiajune@mail.ru](mailto:lidiajune@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>

**Аннотация.** В статье представлено сравнение результатов изучения оценки родителями поведения обучающихся юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом в опасных ситуациях. В исследовании приняли участие 105 родителей (в основном матери) лиц 15–17-летнего возраста, из них: 47 родителей лиц с сохранным интеллектом, 58 родителей лиц с нарушенным интеллектом (легкой умственной отсталостью), 54 родителя юношей, 51 родитель девушек. Посредством анкетирования родителей получены данные о стратегиях поведения лиц юношеского возраста в зависимости от отсутствия/наличия нарушений интеллектуального развития и в зависимости от половой принадлежности в различных ситуациях, касающихся их безопасного/опасного поведения на дороге, на прогулке, при использовании электроприборов, острых режущих предметов и др. Выявленные различия открывают перспективы для дополнения программ по воспитанию культуры безопасного поведения у обучающихся с учетом наличия/отсутствия у них нарушений интеллекта и с учетом их половой принадлежности.

**Ключевые слова:** безопасное поведение, опасные ситуации, лица юношеского возраста, юноши, девушки, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, обучающиеся с сохранным интеллектом.

**Для цитирования:** Фатихова Л.Ф. Поведение юношей и девушек с сохранным и нарушенным интеллектом в опасных ситуациях (по результатам родительской оценки) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 92–100. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-92-100>

Research Article

## BEHAVIOUR OF ADOLESCENT BOYS AND GIRLS WITH INTACT AND IMPAIRED INTELLECT INTELLECT (Based on Parents' Assessment)

**Lidiya F. Fatikhova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia, [lidiajune@mail.ru](mailto:lidiajune@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>

**Abstract.** The article presents results of parents' assessment study comparison on safe behaviour of teenagers with unimpaired and impaired intellect in dangerous situations. A total of 105 parents (mainly mothers) of 15-17 year old teenagers participated in the study: 47 parents of teenagers with unimpaired intellect, 58 parents of teenagers with impaired intellect (mild mental handicap), 54 parents of boys, 51 parents of girls. Through parental questionnaires, data on the safety behaviour of teenagers was obtained according to the absence/presence of intellectual disabilities and according to sexual identity in different situations concerning their safe/dangerous behaviour on the road, on a walk, when using electrical appliances, sharp cutting objects, etc. The findings reveal the justification basis to form a safe behaviour culture in teenagers, if they have or do not have impaired intellect or if they belong to different sexes.

**Key words:** safe behaviour, dangerous situations, teenagers, boys, girls, teenagers with impaired intellect, teenagers with unimpaired intellect.

**For quoting:** Fatikhova L.F. Behaviour of Adolescent Boys and Girls with Intact and Impaired Intellect Intellect (Based on Parents' Assessment). Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 92–100. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-92-100>

Ранняя юность – период, когда юноша или девушка еще не может претендовать на полную самостоятельность, однако уже считается достаточно зрелой личностью, чтобы отвечать за свои поступки и их последствия. В жизни, в которой юноша или девушка берет на себя ответственность, встречаются ситуации, которые являются опасными для их жизни, здоровья и социального благополучия. Они представляют потенциальную угрозу и могут при неосторожном поведении личности перейти в разряд экстремальных. Изучение стратегии поведения лиц юношеского возраста в опасных ситуациях – безопасного поведения – позволит выявить, насколько в этом возрасте такое поведение может гарантировать безопасность юношам и девушкам, и связано ли это с наличием или отсутствием у них интеллектуальных нарушений.

Л.А. Сорокина характеризует безопасное поведение как систему взаимосвязанных действий и поступков субъекта с целью обеспечения защищенности во всех сферах жизнедеятельности и предлагает включать в него такие компоненты, как предвидение и прогнозирование опасности, систему действий по предотвращению опасной ситуации и опыт взаимодействия с опасными ситуациями [Сорокина: 70]. Л.Н. Гладкова предлагает использовать термин «социально безопасное поведение» и понимает под ним «взаимозависимость двух условных «плоскостей»: характер взаимодействия человека с окружающей средой и степень владения личностью навыками безопасного поведения» [Гладкова: 182]. И.С. Зимина определяет безопасное поведение как «целенаправленную систему последовательно выполняемых действий, которые обеспечивают относительно безопасный контакт человека с окружающими условиями, удовлетворение жизненно важных интересов и достижение значимых целей» [Зимина: 9].

Исследования психологии безопасности также сосредоточены на механизмах, обеспечивающих безопасное поведение личности. Интерес представляют исследования таких механизмов у подрастающего поколения – подростков и лиц юношеского возраста, в силу своих возрастных особенностей чувствительных к попаданию в опасные и даже экстремальные ситуации.

К примеру, В.В. Денисова считает, что психологическая готовность к действиям в опасных и чрезвычайных ситуациях имеет сложную структуру, которая у подростков еще не сформирована, что приводит к преобладанию в их поведении копинг-стратегии «Бегство – избегание» [Денисова: 74]. Сорокина выделила структурные компоненты готовности подростков к безопасному поведению [Сорокина: 70]: ценностно-мотивационный, операционно-деятельностный, регулятивный и оценочно-рефлексивный. А Зимина с соавторами выявила, что типами их ре-

агирования на опасные ситуации являются адекватный, тревожный и игнорирующий, при этом наблюдается взаимосвязь между низким уровнем знаний основ безопасности жизнедеятельности и проявлениями тревожного и игнорирующего типа поведения в этих ситуациях [Зимина, Деминцева, Гаврилова, Полозова: 8].

Одной из часто поднимаемых проблем в рамках безопасности жизнедеятельности является безопасное поведение детей и подростков на дороге.

U. Hoffrage, A. Weber, R. Hertwig и V.M. Chase указывают, что одной из основных причин смерти среди детей является движение на дорогах и значительное количество дорожных аварий, обусловленное особенностями детского развития и поведения: низкими когнитивными способностями, отсутствием знаний в области дорожного передвижения, отвлекаемостью внимания, особенностями моторики, склонностью к рискованному поведению [Hoffrage, Weber, Hertwig и Chase: 249].

Проблема дорожно-транспортных происшествий является, по данным S. Useche, одной из основных причин смерти и среди подростков, при этом опасное поведение на дороге более характерно для подростков-мальчиков, тогда как подростки-девочки лучше владеют навыками безопасности дорожного движения и знают его правила [Useche, Alonso, Montoro: 1].

В результате изучения культуры безопасного поведения на дороге у учащихся старшего школьного возраста М.Н. Гаврилова с соавторами сделала вывод о необходимости проведения работы, направленной на повышение культуры безопасного поведения учащихся на дороге и включающей опору на субъективный опыт старшеклассников в целях мотивированного обучения, а также активную педагогическую поддержку учащихся, способствующую их самореализации и самоопределению [Гаврилова, Зимина, Полозова, Мухина: 31].

Возрастной диапазон 15–17 лет определяется как ранняя юность, когда формируются ценностные ориентации, которыми молодые люди пользуются для выбора и обоснования своих действий, для оценки других, себя и событий [Бражникова, Тищенко: 194]. Следовательно, безопасность как ценность формируется в этом возрасте наряду с другими ценностями, система ценностей становится ориентиром для поведения личности в трудных жизненных ситуациях [Ковальская: 198]. Однако защитными механизмами и способами поведения в полной мере молодые люди овладевают лишь к концу юношеского возраста [Муругова, Морозова: 88]. К тому же в ситуации, когда развитие осложнено неблагоприятными социальными условиями, юность может стать периодом экзистенциального кризиса и привести к формированию аддиктивного поведения [Волохова, Кошенова,

Шабанов: 77]. На наш взгляд, это может проявляться в поведении юноши или девушки в связи с опасностями для их жизни, здоровья и социального благополучия, в связи с чем этот вопрос требует более подробного изучения.

Еще больше аддиктивное поведение может проявляться у лиц юношеского возраста, развитие которых осложнено интеллектуальными нарушениями. Недостаточность социальных навыков отражается и на их безопасном поведении. Недоразвитие у них высших вербально-логических форм мышления приводит к трудностям осмысления различных социальных и жизненных ситуаций [Хлыстова: 50]. Н.Г. Минаева и Е.В. Миронова отмечают, что процесс формирования готовности школьников с нарушением интеллекта к безопасному поведению в связи с бедностью потребностей и их слабой регуляцией сознанием сопряжен со значительными трудностями. В частности, авторы изучали такую готовность на примере поведения в ситуациях криминогенного характера [Минаева, Миронова: 223]. Таким образом, исследователи проявляют интерес к изучению безопасного поведения лиц с интеллектуальными нарушениями, специфических особенностей их поведения в потенциально опасных ситуациях.

Исследование безопасного поведения обучающихся организуется посредством различных методов, в том числе опроса лиц, которые выступают в качестве экспертов, оценивающих безопасное поведение его субъекта. Одни исследователи в качестве таких экспертов выбирают родителей [Солдатова, Рассказова: 71; Максимов, Мануйлова: 94], другие – педагогов [Бовина, Дворянчиков, Гаямова, Милехин, Будикин: 1; Панов, Патраков: 16].

Мы предположили, что лица юношеского возраста проявляют различные стратегии поведения в потенциально опасных ситуациях в зависимости от отсутствия/наличия интеллектуальных нарушений и в зависимости от пола. Проверка этой гипотезы производилась посредством анкетирования родителей как наиболее осведомленных лиц по вопросам жизнедеятельности своих детей, хотя последние уже и находятся в условиях перехода к периоду взрослости.

Анкетирование включало вопросы о поведении в ситуациях, которые могут нанести вред жизни, здоровью или социальному благополучию человека. В исследовании приняли участие 105 родителей (в основном матери). Возраст детей, поведение которых оценивали родители, – от 15 до 17 лет (обучающиеся 9–10 классов). Из 105 респондентов в исследовании участвовали 47 родителей юношей и девушек с сохранным интеллектом, обучающихся в общеобразовательной школе г. Уфы по основной образовательной программе; 58 родителей юношей и девушек с нарушенным интеллектом, обучающихся в коррек-

ционных школах г. Уфы по адаптированным программам для обучающихся с легкой умственной отсталостью (вариант 1, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)). Группа родителей также была дифференцирована в зависимости от пола их детей: 54 родителя юношей и 51 родитель девушек.

В список опасных ситуаций, в отношении которых оценивалось поведение юношей и девушек, вошли: «Поведение на дороге», «Поведение при приближении опасных собак», «Поведение, когда звонят или стучатся в дверь квартиры (дома)», «Поведение при ссорах, драках со сверстниками», «Поведение в ситуации общения с незнакомыми людьми (подростками)», «Поведение в ситуации критики родителем своего ребенка за неправильный поступок», «Поведение в ситуации просмотра сюжетов из фильмов-ужасов, фильмов-катастроф или других устрашающих видео», «Использование электроприборов», «Поведение на кухне при взаимодействии с острыми режущими предметами», «Поведение на природе во время отдыха», «Поведение на прогулке», «Поведение при использовании гаджетов».

Для выявления различий в частоте встречаемости признаков в группах родителей лиц с сохранным и нарушенным интеллектом, а также в группах родителей юношей и девушек (без их разделения на группы лиц с сохранным и нарушенным интеллектом) использовался  $\chi^2$  Пирсона (табл. 1–4). Случаи, когда уровень значимости был статистически не значим ( $p > 0,05$ ), в таблицах не представлены.

Так, в ряде ситуаций значимых различий в частоте встречаемости признаков не выявлено ни между группами лиц юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом, ни между группами, дифференцированными по половому признаку (юноши – девушки). Дадим описание результатов исследования по этим ситуациям.

Обучающиеся как с сохранным, так и с нарушенным интеллектом одинаково реагируют на потенциально опасную ситуацию *на дороге*, предпочитая в качестве избегания нежелательных последствий смотреть на свет светофора и оглядываться по сторонам (87 % и 65,5 % соответственно) или просто смотреть на свет светофора, прежде чем переходить дорогу (6,4 % и 24,1 %). Такая же картина наблюдается и при разделении участников исследования по половому признаку: юноши, как и девушки, чаще всего смотрят на свет светофора и оглядываются по сторонам (74,1 % и 76,5 %) или хотя бы смотрят на свет светофора (18,5 % и 13,7 %).

Таким образом, в целом юноши и девушки как с сохранным, так и нарушенным интеллектом де-

монстрируют стратегию поведения в потенциально опасной ситуации на дороге, которая обеспечивает их безопасность.

При *приближении опасных собак* обучающиеся реагируют одинаково вне зависимости от отсутствия/наличия интеллектуальных нарушений (68,1 % и 58,6 %) и половой принадлежности (64,8 % – юноши и 60,8 % – девушки), а именно чаще всего спокойно проходят мимо. В поведении обучающихся мало представлены неосторожные стратегии поведения, когда они дразнят собаку или стремятся ее погладить. Такое поведение в целом минимизирует опасность перехода описываемой ситуации в разряд опасных, что говорит о способности юношей и девушек с сохранным и нарушенным интеллектом избегать ее.

Поведение обучающихся в ситуации, когда *звонят или стучатся в дверь квартиры (дома)* характеризуются адекватностью: наиболее частым вариантом поведения своих детей при этом родители назвали «Спрашивает позвонившего (постучавшего), кто пришел» (от 60,8 % до 68,5 %). Вариант поведения «Сразу идет открывать ее, не глядя в глазок и не спрашивая, кто пришел», который может спровоцировать опасную ситуацию, встречался редко во всех группах. Иными словами, юношам и девушкам как с сохранным, так и нарушенным интеллектом в такой ситуации более свойственно осторожное поведение, чем неосторожное.

Различий в поведении между обучающимися с сохранным и нарушенным интеллектом, так же как и между юношами и девушками, в ситуации *ссор и драк со сверстниками* не обнаружено. Наиболее частыми вариантами поведения родители указали два: «Отвечает на агрессию, только если задирают его» (от 37,3 % до 48,1 %) и «Избегает драк и ссор, отходит в сторону» (от 27,8 % до 47,1 %). Неадекватное поведение, когда обучающийся первый лезет в драку, ссору и даже является их инициатором, встречается редко и не достигает 9 % ни в одной обследованной группе. Обобщая полученные данные, можно сказать, что у большей части юношей и девушек с сохранным и нарушенным интеллектом сформирована способность избегать опасных ситуаций, связанных с деструктивной коммуникацией со сверстниками.

В ситуации *общения с незнакомыми людьми (подростками)* все 4 группы обучающихся реагируют примерно одинаково: общаются с незнакомым человеком, но осторожно, с опаской (от 37,9 % до 57,4 %), общаются спокойно (от 23,5 % до 34 %), пугаются и избегают общения (от 14,8 % до 23,5 %). Таким образом, юноши и девушки как с сохранным, так и нарушенным интеллектом достаточно осторожны в общении с незнакомыми, что снижает возможность их попадания в описанную опасную ситуацию.

В ситуации *критики родителем своего ребенка за неправильный поступок* варианты поведения обучающихся достаточно разнообразны, однако в целом различий в частоте встречаемости признака не обнаружено. Так, у всех обследованных групп встречается такие паттерны поведения, как «Реагирует спокойно» (от 34,5 % до 46,8 %), «Начинает злиться, иногда огрызаться» (от 35,3 % до 46,3 %), «Начинает расстраиваться или плакать» (от 13 % до 27,5 %), «Начинает хитрить, говорить, что не виноват, сваливать вину на других или на обстоятельства» (от 10,6 % до 19 %). Из полученных данных можно заключить, что явно доминирующей стратегии поведения в этой ситуации у юношей и девушек с сохранным и нарушенным интеллектом нет, и исход этой субъективно значимой для них ситуации может быть разным.

Обучающиеся, согласно ответам родителей, демонстрируют соответствующее возрасту поведение на кухне при *взаимодействии с острыми режущими предметами*. Так, от 29,3 % до 49 % обучающихся вообще не боятся брать нож в руки, даже если родителя нет рядом; от 38,9 % до 54,9 % не боятся почистить овощи, даже если знают, что нож острый. Стратегию «Берет нож при каждом удобном случае, любит играть ножами» не использует ни один обучающийся. Таким образом, стратегий поведения, которые могли бы привести к неблагоприятным последствиям для жизни и здоровья, не обнаружено ни у лиц с сохранным, ни у лиц с нарушенным интеллектом.

Во время отдыха на природе большинство обучающихся демонстрирует адекватное поведение. Так, наиболее частыми вариантами ответа, которые выбрали родители при описании поведения своих детей, были: «Знает, что родители рядом, но может отойти, погулять рядом с другими взрослыми» (от 34,5 до 61,7 %) и «Не боится прогуляться по окрестностям один» (от 29,8 % до 39,7 %). Опасливое поведение своих детей в этой ситуации («Боится отстать от родителей или потеряться и все время находится рядом с ними») наблюдали от 8,5 % до 20,7 % родителей. Неадекватное поведение типа «Может убежать без разрешения» в ответах практически не встречалось. Эти факты говорят о сформированности безопасного поведения юношей и девушек с сохранным и нарушенным интеллектом в описанной ситуации.

Представим данные, в которых вычисленный  $\chi^2$ -критерий показал значимый уровень.

Согласно данным таблицы 1, юноши более спокойно, чем девушки, реагируют на просмотр устрашающих видео (64,8 % и 37,3 %, соответственно). Девушки более, чем юноши, склонны вздрагивать, напрягаться, закрывать глаза при таком просмотре (39,2 % против 13 %), а также кричать от страха, убежать и не смотреть устрашающее видео (9,8 %



Таблица 1

**Оценка безопасного поведения юношей и девушек в ситуации «Поведение в ситуации просмотра сюжетов из фильмов-ужасов, фильмов-катастроф или других устрашающих видео»**

Варианты ответа	Юноши		Девушки	
	Абс.	%	Абс.	%
1) кричит от страха, убегает, предпочитает не смотреть	2	3,7	5	9,8
2) вздрагивает, напрягается, закрывает глаза, но продолжает просмотр	7	13,0	20	39,2
3) реагирует спокойно	35	64,8	19	37,3
4) получает удовольствие от просмотра, любит такие видео	1	1,9	3	5,9
5) затруднились ответить	6	11,1	2	3,9
6) другое	3	5,6	6	11,8
Всего ответов	<b>54</b>		<b>55</b>	
Значение критерия ( $\chi^2$ эмп.)	<b>16,278**</b>			
Число степеней свободы (v)	<b>5</b>			

Примечание. Указание на уровень значимости: \* –  $p < 0,01$ ; \*\* –  $p < 0,05$  (здесь и далее).

Таблица 2

**Оценка безопасного поведения лиц юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом в ситуации «Использование электроприборов»**

Варианты ответа	Лица с сохранным интеллектом		Лица с нарушенным интеллектом	
	Абс.	%	Абс.	%
1) просит меня погладить свои вещи или включить чайник	2	4,3	13	22,4
2) проверяет их исправность и осторожно включает	1	2,1	8	13,8
3) включает их самостоятельно и не боится это делать	46	97,9	33	56,9
4) не разрешает никому за него включать электроприборы	0	0	1	1,7
5) затрудняюсь ответить	0	0	2	3,4
6) другое	0	0	4	6,9
Всего ответов	<b>51</b>		<b>44</b>	
Значение критерия ( $\chi^2$ эмп.)	<b>21,598**</b>			
Число степеней свободы (v)	<b>5</b>			

против 3,7 %). Таким образом, девушки более пугливы, чем юноши в этой ситуации.

Значимых различий по этому показателю между группами обучающихся с сохранным и нарушенным интеллектом не обнаружено. Обе категории лиц с одинаковой частотой предпочитают такие варианты поведения, как «Реагирует спокойно» (44,7 % и 56,9 %) и «Вздрагивает, напрягается, закрывает глаза, но продолжает просмотр» (31,9 % и 20,7 %). Эти факты свидетельствуют о сформированной в целом готовности юношей и девушек, как с сохранным, так и нарушенным интеллектом, к просмотру устрашающих видео.

Результаты статистических вычислений (см. табл. 2) показали значимые различия в обращении лиц юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом с электроприборами: почти все обучающиеся без нарушений интеллекта (97,9 %) включают электроприборы самостоятельно и не боятся это делать. В группе лиц с нарушенным интеллектом этот процент составляет лишь 56,9 %. 22,4 % лиц

этой группы просят родителей погладить свои вещи или включить чайник. 13,8 %, прежде чем включить электроприбор, проверяют его на исправность. Таким образом, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями проявляют большую опасливость во взаимодействии с электроприборами и меньшую готовность к действию в этой потенциально опасной ситуации, чем их сверстники без нарушений. Статистически значимых различий в обращении с электроприборами между юношами и девушками не обнаружено.

Значимые различия в частоте встречаемости признаков обнаружены при анализе ответов родителей о реакциях их детей в ситуации «Поведение на прогулке» (табл. 3). Так, 74,5 % родителей детей с сохранным интеллектом выбрали как предпочтительный такой вариант поведения своего ребенка, как «Может пойти гулять один, предупреждает, где он будет и звонит, если опаздывает», для лиц с нарушенным интеллектом этот вариант выбран лишь в 5,2 % случаев, их ответы распределились между вариантами «Идет на прогулку с друзьями и стара-

Таблица 3

**Оценка безопасного поведения лиц юношеского возраста с сохранным и нарушенным интеллектом в ситуации «Поведение на прогулке»**

Варианты ответа	Лица с сохранным интеллектом		Лица с нарушенным интеллектом	
	Абс.	%	Абс.	%
1) всегда идет на прогулку с родителями или другими взрослыми	0	0	11	19,0
2) идет на прогулку с друзьями и старается приходить домой засветло	12	25,5	20	34,5
3) может пойти гулять один, предупреждает, где он будет, и звонит, если опаздывает	35	74,5	3	5,2
4) может уйти без предупреждения и даже не позвонит, если задерживается	3	6,4	6	10,3
5) затруднились ответить	1	2,1	2	3,4
6) другое	0	0	2	3,4
Всего ответов	<b>51</b>		<b>44</b>	
Значение критерия ( $\chi^2$ эмп.)	<b>42,998**</b>			
Число степеней свободы ( $\nu$ )	<b>5</b>			

Таблица 4

**Оценка безопасного поведения юношей и девушек с сохранным и нарушенным интеллектом в ситуации «Поведение при использовании гаджетов»**

Варианты ответа	Лица с сохранным интеллектом		Лица с нарушенным интеллектом		Юноши		Девушки	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1) общается и знакомится в социальных сетях, знакомится с новыми людьми	40	85,1	25	43,1	33	61,1	32	62,7
2) играет в онлайн-игры	12	25,5	28	48,3	31	57,4	9	17,6
3) смотрит новые фильмы (иногда ужастики), которые не показывают по телевизору	22	46,8	13	22,4	15	27,8	20	39,2
4) заказывает что-нибудь в интернет-магазинах	14	29,8	3	5,2	6	11,1	11	21,6
5) производит поиск нужных ответов при выполнении домашнего задания	27	57,4	6	10,3	10	18,5	23	45,1
6) читает книги	29	61,7	3	5,2	10	18,5	22	43,1
7) слушает музыку	42	89,4	27	46,6	31	57,4	38	74,5
8) выкладывает в YouTube свое видео, чтобы заработать лайки	3	6,4	2	3,4	3	5,6	2	3,9
9) выкладывает объявление или осуществляет поиск по объявлению сам	8	17,0	2	3,4	4	7,4	6	11,8
Всего ответов	<b>197</b>		<b>109</b>		<b>143</b>		<b>163</b>	
Значение критерия ( $\chi^2$ эмп.)	<b>38,740**</b>				<b>24,027**</b>			
Число степеней свободы ( $\nu$ )	<b>8</b>				<b>8</b>			

ется приходить домой засветло» (34,5 %), «Всегда идет на прогулку с родителями или другими взрослыми» (19 %) и «Может уйти без предупреждения и даже не позвонит, если задерживается» (10,3 %). Таким образом, часть лиц с нарушенным интеллектом проявляет большую боязливость, а часть – большую беспечность в этой ситуации по сравнению со своими нормально развивающимися сверстниками. Это говорит о менее сформированной готовности юношей и девушек с нарушенным интеллектом действовать в этой потенциально опасной ситуации по сравнению с их сверстниками с сохранным интеллектом.

Различий по половому признаку в реагировании на эту ситуацию не обнаружено.

Статистическая обработка данных показала различия в использовании гаджетов обучающимися как между группами лиц с сохранным и нарушенным интеллектом, так и между юношами и девушками (см. табл. 4).

Так, обучающиеся с сохранным интеллектом освоили и активно используют разнообразные действия с гаджетами. Наиболее часто электронные устройства используются ими для прослушивания музыки (89,4 %), общения и знакомства в социальных сетях (85,1 %), чтения книг (61,7 %) и поиска ответов при выполнении домашних заданий (57,4 %). У обучающихся с нарушенным интеллектом разнообразие и частота использования гаджетов ниже, и наиболее

часто они используют их для решения следующих задач: игра в онлайн-игры (48,3 %), прослушивание музыки (46,6 %), общение и знакомство в социальных сетях (43,1 %). Это свидетельствует о более ограниченном опыте действия с гаджетами и меньшей готовности лиц с нарушенным интеллектом действовать в потенциально опасных ситуациях, связанных с использованием гаджетов.

Различия в частоте встречаемости признаков у юношей и девушек проявляются в том, что, юноши чаще, чем девушки, предпочитают играть в онлайн-игры (57,4 % против 17,6 %), а девушки чаще, чем юноши, – слушать музыку (74,5 % против 57,4 %). Примерно с одинаковой частотой юноши и девушки используют гаджеты для общения в социальных сетях (61,1 % и 62,7 %). Компьютерные и онлайн-игры несут потенциальные угрозы, связанные с развитием игромании, возможными финансовыми потерями и др., что позволяет заключить, что юноши более подвержены негативному воздействию гаджетов, чем девушки.

**Выводы.** В процессе исследования ставилась цель выявления различий в стратегиях поведения лиц юношеского возраста в потенциально опасных ситуациях в зависимости от наличия/отсутствия интеллектуальных нарушений и половой принадлежности.

Исследование безопасного поведения посредством родительского опроса показало, что гипотеза подтвердилась, а именно:

1) у лиц с сохранным и нарушенным интеллектом обнаруживаются различия в поведении в ситуациях использования электроприборов, действий во время прогулки, обучения в школе и использования гаджетов; обучающиеся с нарушением интеллекта менее готовы к избеганию (преодолению) этих опасных ситуаций, чем их сверстники с сохранным интеллектом;

2) у юношей и девушек различия в поведении выявлены в ситуациях передвижения по дороге, просмотра устрашающих видео и использования гаджетов; девушки проявляют большую осторожность в указанных ситуациях, чем юноши.

Результаты исследования дополняют данные о характеристиках безопасного поведения обучающихся, достигших периода ранней юности, – в литературе в основном представлены исследования безопасного поведения детей дошкольного, младшего школьного возраста и подростков. Малую представленность в литературе также имеют исследования, раскрывающие половые различия в склонности к безопасному/опасному поведению. Наше исследование несколько восполняет этот пробел.

Результаты исследования позволяют дополнить программы по формированию безопасного образа жизни данными, учитывающими выявленные различия, и уточнить задачи по формированию безопасно-

го типа поведения личности в зависимости от того, на какую группу обучающихся оказывается формирующее воздействие, – лиц с сохранным или нарушенным интеллектом, обучающихся-юношей или девушек.

### Список литературы

*Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Гаямова С.Ю., Милехин А.В., Будыкин С.В.* Социальные представления и информационная безопасность детей и подростков: точка зрения учителей (часть 1) // Психология и право. 2017 (7). № 1. С. 1–12. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2017070101>

*Бражникова А.Н., Тищенко Ю.В.* Динамика ценностей личности в раннем юношеском возрасте // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1-1. С. 194–198.

*Волохова В.И., Кошенова М.И., Шабанов Д.М.* Исследование динамики психологического времени в эпоху юности // Вестник Самарского государственного технического университета. 2020. № 4 (48). С. 75–90.

*Гаврилова М.Н., Зимина И.С., Полозова О.В., Мухина С.А.* Изучение уровня сформированности культуры безопасного поведения на дороге у старшеклассников // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12 (114). Ч. 3. С. 31–34.

*Гладкова Л.Н.* Процесс развития социально безопасного поведения подростков средствами сетевых сервисов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 180–185.

*Денисова В.В.* Безопасность подростков как социально-психологическая проблема: опыт теоретического и экспериментального исследования // Армия и общество: научно-информационный журнал. 2012. № 2 (30). С. 74–79.

*Зимина И.С., Деминцева О.А., Гаврилова М.Н., Полозова О.В.* Формирование готовности учащихся к безопасному поведению в опасных ситуациях // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 11 (211). С. 8–12.

*Ковальская О.С.* Личность в период ранней юности: особенности ценностно-смысловой сферы и совладающего поведения // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т. 18, № 2. С. 198–201.

*Максимов А.С., Мануйлова Л.М.* Диагностика влияния рисков интернет-пространства при использовании школьниками старшего подросткового возраста гаджетов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 1 (31). С. 94–100. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2018.31.94>

*Минаева Н.Г., Миронова Е.В.* Формирование готовности к безопасному поведению в ситуациях кри-

минального характера у подростков с умственной отсталостью на внеурочных занятиях // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 223–226.

Муругова А.О., Морозова И.С. Возрастная изменчивость способов преодоления негативных ситуаций в период ранней юности // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2018. Т. 23. С. 88–96.

Панов В.И., Патраков Э.В. Представления педагогов и подростков о рисках во взаимодействиях в интернет-среде // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 3. С. 16–29.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Неосведомленность родителей о столкновении подростков с рисками в интернете: содержание и психологические факторы // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 1. С. 71–83.

Сорокина Л.А. О состоянии готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 70–74.

Хлыстова Е.В. Развитие перцептивной чувствительности у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Специальное образование. 2009. № 2 (14). С. 50–59.

Hoffrage U., Weber A., Hertwig R., Chase V.M. How to keep children safe in traffic: find the daredevils early. *Journal of Experimental Psychology*, 2003, Applied 9 (4), pp. 249-260. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.9.4.249>

Useche S., Alonso F., Montoro L. More aware, more protected: a cross-sectional study on road safety skills predicting the use of passive safety elements among Spanish teenagers, 2019, *BMJ Open*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-035007>

## References

Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Gayamova S.YU., Milekhin A.V., Budykin S.V. *Social'nye predstavleniya i informacionnaya bezopasnost' detej i podrostkov: tochka zreniya uchitelej (chast' 1)* [Social perceptions and information security of children and teenagers: teachers' point of view (part 1)]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2017 (7), vol. 1, pp. 1-12.

Brazhnikova A.N., Tishhenko Yu.V. *Dinamika czennostej lichnosti v rannem yunosheskom vozraste* [Personality Values Dynamics in Early Adoles]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Bryansk State University], 2012, vol. 1-1, pp. 194-198. (In Russ.)

Gavrilova M.N., Zimina I.S., Polozova O.V., Muhi-na S.A. *Izuchenie urovnya sformirovannosti kul'tury bezopasnogo povedeniya na doroge u starsheklassnikov* [Studying the level of formation of safe behaviour on the road culture among high school students]. *Mezhdu-*

*narodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International Journal of Science and Research], 2021, vol. 12 (114), ch. 3, pp. 31-34. (In Russ.)

Gladkova L.N. *Process razvitiya social'no bezopasnogo povedeniya podrostkov sredstvami setevyh servisov* [The process of developing socially safe behaviour among teenagers through online services]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafyeva* [Vestnik of Krasnoyarsk state university n. a. V.P. Astafyev], 2017, vol. 1 (39), pp. 180-185. (In Russ.)

Denisova V.V. *Bezopasnost' podrostkov kak social'no-psihlogicheskaya problema: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo issledovaniya* [Teenager safety as a socio-psychological problem: experience of theoretical and experimental research]. *Armiya i obshchestvo: nauchno-informacionnyj zhurnal* [The Army and Society: Research and Information Journal], 2012, vol. 2 (30), pp. 74-79. (In Russ.)

Hoffrage U., Weber A., Hertwig R., Chase V.M. How to keep children safe in traffic: find the daredevils early. *Journal of Experimental Psychology*, 2003, Applied 9 (4), pp. 249-260. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.9.4.249>

Koval'skaya O.S. *Lichnost' v period rannej yunosti: osobennosti czennostno-smy'slovoj sfery i sovladayushhego povedeniya* [Personality in Early Adolescence: Peculiarity of Value & Meaning Aspect and Managed Behaviour]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Socziokinetika* [Vestnik of Kostroma state university named after N.A. Nekrasov. Ser.: Pedagogics. Psychology. Sociokinetics], 2012, vol. 18, № 2, pp. 198-201. (In Russ.)

Maksimov A.S., Manujlova L.M. *Diagnostika vliyaniya riskov internet prostranstva pri ispol'zovanii shkol'nikami starshego podrostkovogo vozrasta gadzhetov* [Diagnosis of the online space risks impact on older adolescents using gadgets]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* [Human Science: Humanitarian Studies], 2018, vol. 1 (31), pp. 94-100. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2018.31.94> (In Russ.)

Minaeva N.G., Mironova E.V. *Formirovanie gotovnosti k bezopasnomu povedeniyu v situaciyakh kriminal'nogo kharaktera u podrostkov s umstvennoj otstalost'yu na vneurochny'kh zanyatiyakh* [Forming Readiness to Safe Behaviour in Mentally Impaired Teenagers in Criminalized Situations Using Off-School Classes]. *Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Issues of Contemporary Pedagogic Education], 2018, vol. 61, № 4, pp. 223-226. (In Russ.)

Murugova A.O., Morozova I.S. *Vozrastnaya izmenchivost' sposobov preodoleniya negativny'kh situaciy v period rannej yunosti* [Age-Driven Changes in Ways to Deal with Negative Situations During Early Adolescence]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Psikhologiya* [Izvestiya of Irkutsk

State University. Ser.: Psychology], 2018, vol. 23, pp. 88-96. (In Russ.)

Panov V.I., Patrakov E.V. *Predstavleniya pedagogov i podrostkov o riskah vo vzaimodejstviyah v internet-srede* [Teachers' and teenagers' perceptions of risk in online interactions]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2020, vol. 25, № 3, pp. 16-29.

Soldatova G.U., Rasskazova E.I. *Neosvedomlennost' roditelej o stolknovenii podrostkov s riskami v internete: sodержanie i psihologicheskie faktory* [Parents' lack of awareness of teenagers' facing risks online: content and psychological factors]. *Psihologicheskij zhurnal* [Journal of Psychology], 2019, vol. 40, № 1, pp. 71-83. (In Russ.)

Sorokina L.A. *O sostoyanii gotovnosti podrostkov k bezopasnomu povedeniyu v povsednevnoj zhizni* [Teenagers' readiness for safe behaviour in everyday life]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative projects and programmes in education], 2011, vol. 3, pp. 70-74. (In Russ.)

Zimina I.S., Deminceva O.A., Gavrilova M.N., Polozova O.V. *Formirovanie gotovnosti uchashchihsya k bezopasnomu povedeniyu v opasnyh situacijah* [Developing students' readiness to behave safely in dangerous situations]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Orenburg State University], 2017, vol. 11 (211), pp. 8-12. (In Russ.)

Khly'stova E.V. *Razvitie perczeptivnoj chuvstvitel'nosti u podrostkov s intellektual'noj nedostatochnost'yu* [Development of Perceptive Sensitivity in Teenagers with Intellectual Deficiency]. *Spezial'noe obrazovanie* [Special Education], 2009, vol. 2 (14), pp. 50-59. (In Russ.)

Useche S., Alonso F., Montoro L. More aware, more protected: a cross-sectional study on road safety skills predicting the use of passive safety elements among Spanish teenagers. 2019, *BMJ Open*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-035007>

Volokhova V.I., Koshenova M.I., Shabanov D.M. *Issledovanie dinamiki psikhologicheskogo vremeni v e'pokhu yunosti* [Studying Dynamics of Psychological Time in Early Adolescence]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Vestnik of Samara State Technical University], 2020, vol. 4 (48), pp. 75-90. <https://doi.org/https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2020.4.7> (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 23.01.2023; одобрена после рецензирования 15.02.2023; принята к публикации 10.03.2023.*

*The article was submitted 23.01.2023; approved after reviewing 15.02.2023; accepted for publication 10.03.2023.*

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 101–108. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 101–108.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-101-108>

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Смирнова Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [irinaipp21@rambler.ru](mailto:irinaipp21@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4309-5981>

**Скворцова Марина Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [dobrutmarina@mail.ru](mailto:dobrutmarina@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6693-6130>

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме формирования учебной самостоятельности у детей младшего школьного возраста на первой ступени общего образования. В работе раскрыты теоретико-методологические подходы к понятию «учебная самостоятельность», представлены существенные характеристики формирования процесса учебной самостоятельности в научной психолого-педагогической литературе: выявлены задачи, особенности и этапы организации данного процесса у младших школьников, определены уровни формирования учебной самостоятельности и критерии их оценки. Авторами проанализирован отечественный опыт формирования учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста. На основе анализа программ формирования учебной самостоятельности в начальном звене общеобразовательной организации авторы дают характеристику наиболее эффективным формам, методам и приемам работы педагога по организации изучаемого процесса. В статье делается вывод о необходимости выделения совокупности структурных компонентов системы управления образовательной деятельностью обучающихся начальных классов, которые ориентируют их на проявление учебной самостоятельности.

**Ключевые слова:** самостоятельность, учебная самостоятельность, формирование учебной самостоятельности, дети младшего школьного возраста, уровни формирования учебной самостоятельности, этапы формирования учебной самостоятельности.

**Для цитирования:** Смирнова И.А., Скворцова М.А. Теоретические подходы к формированию учебной самостоятельности у детей младшего школьного возраста в современной образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 101–108. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-101-108>

Research Article

## THEORETICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF EDUCATIONAL INDEPENDENCE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN A MODERN EDUCATIONAL ORGANIZATION

**Irina A. Smirnova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [irinaipp21@rambler.ru](mailto:irinaipp21@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4309-5981>

**Marina A. Skvortsova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [dobrutmarina@mail.ru](mailto:dobrutmarina@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6693-6130>

**Annotation.** The article is devoted to the actual problem of the formation of educational independence in children of primary school age at the first stage of general education. The paper reveals theoretical and methodological approaches to the concept of “educational independence”, presents the essential characteristics of the formation of the process of educational independence in the scientific psychological and pedagogical literature: the tasks, features and stages of the organization of this process in younger schoolchildren are identified, the levels of formation of educational independence and criteria for their evaluation are formulated. The authors analyzed the domestic experience of the formation of educational independence of children of primary school age. Based on the analysis of programs for the formation of educational independence in the initial

level of a general education organization, the authors characterize the most effective forms, methods and techniques of the teacher's work on the organization of the studied process. The article concludes that it is necessary to allocate a set of structural components of the educational activity management system of primary school students, which orient them to the manifestation of educational independence.

**Keywords:** independence, educational independence, formation of educational independence, children of primary school age, levels of formation of educational independence, stages of organization of educational independence.

**For citation:** Smirnova I.A., Skvortsova M.A. Theoretical approaches to the formation of educational independence in children of primary school age in a modern educational organization. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 101–108. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-101-108>

**Обоснование актуальности.** Формирование учебной самостоятельности у младших школьников – одна из актуальных проблем системы начального образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ориентирует педагогов на развитие у младших школьников учебной самостоятельности, инициативы и ответственности личности как важное условие ее самоактуализации. Для этого необходимо развивать универсальные учебные действия, самооценку и самоконтроль учебной деятельности, учить ставить цель, определять шаги для ее достижения.

Анализ научной и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет нам сделать вывод о том, что существует несколько позиций в понимании учебной самостоятельности обучающимися. Это понятие рассматривается, во-первых, с точки зрения характеристики действий ученика (А.А. Ануфриева [Ануфриева: 6], И.А. Ильницкая [Ильницкая: 14], Ж.Е. Сарсекеева [Сарсекеева: 271] и др.); во-вторых, как черта личности обучающегося (А.Р. Батыршина [Батыршина: 85], П.И. Пидкасистый [Пидкасистый: 18], и др.); в-третьих, как производное явление методов и организации обучения (А.К. Маркова [Маркова: 144], Н.А. Сухинина [Сухинина: 2] и др.).

На наш взгляд, общим для всех этих позиций является то, что основу учебной самостоятельности составляют мотивы учебной познавательной деятельности, направленность ребенка на овладение процессом решения учебной задачи или на получение искомого результата любым доступным способом. В связи с этим основными трудностями формирования учебной самостоятельности у младших школьников являются: отсутствие мотивации к школьному обучению, неумение ставить учебные цели и задачи, определять очередность учебных действий, слабое развитие мыслительных операций (сравнение, группировка, обобщение и др.).

Для формирования учебной самостоятельности у младших школьников необходимы усилия педагогов по организации самостоятельной деятельности обучающихся в учебной деятельности, применение ими различных методов и форм учебной работы, создающих у младших школьников мотивацию к поиску спо-

собов решения сложных задач, требующих разных вариантов достижения искомого результата.

**Теоретическая разработанность проблемы.** Категория «учебная самостоятельность» рассматривается в трудах ряда педагогов-ученых (А.А. Ануфриева [Ануфриева: 31], А.Р. Батыршина [Батыршина: 85], З.В. Болгова [Болгова: 8], И.А. Ильницкая [Ильницкая: 14], Т.В. Ломшина [Ломшина: 2], Л.А. Маммадова [Маммадова: 429], А.К. Маркова [Маркова: 144], А.П. Матвеев [Матвеев: 22], П.И. Пидкасистый [Пидкасистый: 18], И.М. Разливинских [Разливинских: 94], З.А. Фазылова [Фазылова: 51] и другие).

Так, А.А. Ануфриева определяет учебную самостоятельность как важнейшую характеристику субъекта учебной деятельности, которая проявляется в стремлении обучающихся выйти за пределы имеющихся знаний и навыков с целью поиска оптимальных способов решения учебных задач в измененных условиях, ситуациях [Ануфриева: 31].

Т.В. Ломшина под учебной самостоятельностью понимает: способность устанавливать цели деятельности, соотносить их с полученным результатом; способность определять действия, их очередность для достижения установленной цели; способности контролировать и оценивать свои действия, ее результаты [Ломшина: 2].

В научных исследованиях З.В. Болговой учебная самостоятельность определяется как педагогическое условие обеспечения активности обучающихся на уроках, использования различных форм и методов учебной деятельности при отсутствии прямых указаний учителя [Болгова: 8].

Таким образом, под учебной самостоятельностью будем понимать характеристику обучающихся как субъектов учебной деятельности, мотивированных на выход за пределы имеющихся знаний и навыков с целью поиска оптимальных способов решения учебных задач в измененных условиях.

Формирование учебной самостоятельности обучающихся стало предметом исследований А.Р. Батыршиной [Батыршина: 92], А.П. Матвеева [Матвеев: 47], Д.А. Матохина [Матохин: 13], Ю.В. Науменко [Науменко: 24], П.И. Пидкасистого [Пидкасистый: 18], С.Ю. Прохоровой [Прохорова: 19], Н.А. Сухининой [Сухинина: 1] и других.

Так, Д.А. Махотин [Матохин: 13], П.И. Пидкасистый [Пидкасистый: 18], Н.А. Сухина [Сухина: 1] и другие исследователи отмечают, что учебная самостоятельность формируется в процессе организации самостоятельных учебных работ обучающихся на уроках.

В свою очередь, Д.А. Махотин выделяет репродуктивные, познавательно-поисковые, творческие, познавательно-практические виды самостоятельных работ [Матохин: 13].

По определению А.Р. Батыршиной, выделяются следующие задачи формирования учебной самостоятельности:

1) формирование у обучающихся всех компонентов учебной деятельности (целеполагание, выбор учебных операций, их последовательности, способов действий, умений проведения самоконтроля и самооценки результатов);

2) формирование умений самостоятельной работы на основе разработки алгоритмов, схем и моделей;

3) формирование способов учебной самоорганизации в групповых формах работы [Батыршина: 92].

Результаты исследований П.И. Пидкасистого позволили ему выявить ряд этапов и уровней формирования учебной самостоятельности обучающихся. По его мнению, уровень сформированности учебной самостоятельности определяется:

– способами выполнения предлагаемых учебных заданий (репродуктивными, творческими или др.);

– наличием (или отсутствием) предварительных инструкций, показов образцов выполнения;

– имеющимися ограничениями по времени, по количеству учебных заданий, по сложности учебных задач [Пидкасистый: 144].

В трудах А.П. Матвеева представлена следующая структура формирования учебной самостоятельности, включающая в себя четыре компонента:

1) эмоциональный, характеризующийся уверенностью, эмоциональной устойчивостью, жизнерадостностью;

2) когнитивный, отличающийся гибкостью, умениями комбинаторики, планирования, особенностями логического мышления;

3) волевой, характеризующийся выраженностью следующих волевых качеств личности обучающегося: целеустремленности, решительности, настойчивости, выдержки, ответственности;

4) мотивационный, характеризующийся мотивацией достижения, высоким уровнем притязания и интернальным локусом контроля, ценностными ориентациями [Матвеев: 77].

По наблюдениям Ю.В. Науменко, существуют следующие уровни формирования учебной самостоятельности, к которым он относит: копирующий, воспроизводящий и творческий.

В соответствии с данными уровнями Ю.В. Науменко выделяет следующие критерии их оценки:

1) сформированность знаний и умений,

2) содержательность и устойчивость мотивации,

3) отношение к деятельности (нравственные основы).

В свою очередь данные критерии разделяют учебную самостоятельность на три уровня: низкий (подражательный, пассивный), средний (активный, поисковый), высокий (интенсивный, творческий) [Науменко: 29].

Таким образом, в основе формирования учебной самостоятельности у обучающихся лежит личностное качество – самостоятельность, которое рассматривается как возможность самостоятельно определять цели деятельности и добиваться их достижения.

**Основная часть.** По нашему мнению, младший школьный возраст является сензитивным с точки зрения эффективности процесса формирования учебной самостоятельности.

Как отмечает В.С. Мухина, большинство первоклассников мотивировано на принятие новой социальной позиции «Я – школьник», хорошо ориентируются в дифференцировании качеств «дошкольник» и «школьник», выделяя самостоятельность как присущее школьнику качество. Однако младшие школьники еще слабо понимают, что содержит данное понятие, стремятся запоминать способы учебных действий, копировать действия учителя на уроке [Мухина: 41].

По мнению Т.В. Ломшиной, приоритетными задачами формирования учебной самостоятельности у детей младшего школьного возраста являются: создание мотивации к поисковой, проблемной деятельности, обучение младших школьников умениям целеполагания, выбора способов решений, самостоятельной проверки возможных вариантов достижения результатов учебной задачи; оценки и контроля ее выполнения [Ломшина: 3].

Анализ научной педагогической литературы, собственный педагогический опыт позволил нам выделить следующие уровни и этапы формирования учебной самостоятельности у младших школьников. К уровням исследуемого процесса мы относим:

– воспроизводящую самостоятельность, в основе которой лежит репродуктивная деятельность учащихся по образцу;

– вариативную самостоятельность, содержащую в основе освоение разных вариантов решения учебных задач разных типов;

– частично-поисковую самостоятельность, определяющуюся продуктивной деятельностью самостоятельного применения знаний по решению учебных задач разных типов;



– творческую самостоятельность, предполагающую самостоятельное составление учебных задач, предложение новых способов их решения.

Воспроизводящая учебная самостоятельность характеризуется тем, что младший школьник обладает базисными знаниями по учебному предмету на достаточно низком уровне, что свидетельствует о невозможности к самостоятельному воспроизведению и применению имеющихся знаний. Младший школьник при этом обладает общими представлениями об объекте или процессе изучения и владеет элементарными операциями познавательной деятельности, такими как анализ, сравнение, сопоставление. Обучающийся механически применяет усвоенные знания в решении образовательных задач по предложенному шаблону. Следует отметить, что при изменении одного-двух параметров изучаемого объекта младший школьник испытывает затруднения в решении поставленных задач. На данном уровне учебной самостоятельности он не готов осуществлять деятельность на более сложных формах мыслительных операций.

Реконструктивно-вариативная учебная самостоятельность характеризуется наличием у младшего школьника фундаментальных знаний, которые он воспроизводит с использованием наводящих вопросов. Обучающийся способен воспроизводить знания и применять несколько вариантов решения образовательных задач при изменении двух-трех параметров. На данном уровне младший школьник способен использовать в образовательной деятельности словесное описание предметов и явлений, использовать умения, полученные опытным путем в решении образовательных задач, анализировать действия и операции на основе установленных законов и правил. Следовательно, реконструктивно-вариативная учебная самостоятельность предполагает овладение обучающимся такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, сравнение.

Частично-поисковая учебная самостоятельность характеризуется наличием базовых знаний по учебному предмету, которые младший школьник может воспроизвести и применять самостоятельно, без сопровождения педагога. Обучающийся на достаточно высоком уровне может оперировать фактами, получаемыми путем логических рассуждений, применять полученную информацию для решения образовательных задач и выявления субъективно новой информации. Младший школьник способен в образовательной деятельности на разделение сложного целого на более мелкие части, выделять свойства, связи, отношения частей, главных и второстепенных свойств изучаемого объекта или явления. На данном уровне обучающийся готов систематизировать факты на основе установленных связей, но при этом он испыты-

вает трудности, при уточнении сущности новых понятий использует абстракцию, обобщение.

Творческая учебная самостоятельность характеризуется наличием более обширной и углубленной системы базисных знаний по учебному предмету, которые младший школьник может самостоятельно воспроизводить, он готов к поиску нового подхода в решении образовательных задач. Этот уровень предполагает способность обучающегося решать образовательные задачи любого уровня. Учебная самостоятельность на этом уровне приобретает поисковый и исследовательский характер.

Выделенные нами уровни учебной самостоятельности младших школьников представляют собой систему, так как каждый последующий уровень включает в себя характеристики и особенности предшествующего, имеет принципиально новые, особенные позиции, отличающие его от предшествующего уровня. По мере продвижения младшего школьника в данной системе доля участия педагога как регулятора образовательной деятельности становится менее необходимой и заметной.

Формирование учебной самостоятельности младших школьников предполагает прохождение ряда взаимосвязанных этапов: полностью совместный с педагогом, совместно-разделительный и полностью разделительный. При этом на каждом этапе педагог должен постепенно переносить основные способы организации учебной работы на обучающихся, приучая их действовать самостоятельно в учебной деятельности.

На наш взгляд, предоставление младшему школьнику учебной самостоятельности в процессе работы с учебным материалом на этапе начального обучения должно проходить под контролем педагога, который объясняет алгоритм действий, заостряет внимание обучающихся на возможных трудностях, наблюдает за их действиями и в случае необходимости оказывает помощь.

В практике начального общего образования накоплен положительный опыт формирования учебной самостоятельности у младших школьников, который в обобщенном виде можно представить как программы, включающие в себя комплекс специально разработанных мероприятий, реализуемых с помощью определенных организационных форм, методов и приемов работы.

В самом общем виде такие программы предполагают решение следующих задач:

- образовательных, закрепляющих знания, обеспечивающих расширение круга понятийного аппарата у обучающихся;
- воспитательных, направленных на формирование положительной мотивации к обучению; воспитания познавательного интереса у младших школьников

и способности подчинять свои действия предложенной инструкции;

– развивающих, обеспечивающих развитие умственной работоспособности и воли у обучающихся в начальной школе.

Решение данных задач обеспечивается путем применения педагогом индивидуальных форм самостоятельной работы, организации самостоятельной работы в малых группах, коллективных форм самостоятельной работы.

Для формирования учебной самостоятельности у младших школьников применяются следующие индивидуальные формы работы: работа с дидактическим материалом, с учебником, выполнение тестовых заданий.

В малых группах на практике проводятся обсуждения, организуется групповое взаимодействие детей с ограниченным числом сверстников (3–5 человек). В данном случае предусмотрено выполнение учебных заданий, обеспечивающее самостоятельное распределение в группе функций управления и исполнения.

При формировании учебной самостоятельности младших школьников используются следующие коллективные формы работы: тренинг, диспут, дискуссию, ролевою игру, коллективное творческое дело.

Реализация программ предполагает формирование у младших школьников ряда универсальных учебных действий (УУД):

– регулятивных УУД: умение ставить цель, планировать этапы предстоящей учебной работы, определять последовательность учебных действий, осуществлять контроль и оценку своей деятельности;

– коммуникативных УУД: умение ставить вопросы при выполнении задания, аргументировать, обосновывать этапы решения учебной задачи, характеризовать результаты своего учебного труда;

– познавательных УУД: формирование познавательного интереса к математике, решению учебных задач, учебная самостоятельность;

– личностных УУД: формирование самооценки, мотивации к учебной деятельности, учебной самостоятельности.

Анализ отечественных программ формирования учебной самостоятельности в начальном звене общего образования позволил нам выделить группы методов, применяемые для реализации изучаемого процесса. К ним относятся: методы организации и осуществления познавательной деятельности: наглядные, словесные, практические, проблемно-поисковые; методы стимулирования и мотивации интереса к обучению, к предстоящей деятельности; методы контроля и самоконтроля в обучении.

Кроме того, для активизации поисковой деятельности младших школьников в ходе самостоятельного решения учебных задач мы предлагаем к использо-

ванию эвристический метод. Этот метод способствует развитию находчивости, активности обучающихся. Предоставляя детям младшего школьного возраста необходимый материал для творческого поиска, педагог выдвигает перед ними определенные учебные задачи, которые придают практическим действиям с предметами (текстами учебников) познавательный характер.

Для организации самостоятельной поисковой деятельности младших школьников необходимо использовать метод создания проблемных ситуаций, который способствует активизации творческой активности обучающихся. К основным способам создания проблемных ситуаций для обучающихся начальных классов можно отнести: знакомство младших школьников с противоречащими фактами; выявление противоречия между имеющимися знаниями и необходимыми (недостаток знаний); побуждение обучающихся к сравнению, сопоставлению, обобщению знаний; самостоятельная (на начальном этапе – совместная с педагогом) разработка алгоритма выполнения задания; практическая реализация собственного замысла; положительная оценка педагога, поиск ценных и оригинальных способов решения поставленной задачи.

На наш взгляд, педагогическая ценность вышеперечисленных методов в процессе формирования учебной самостоятельности у младших школьников заключается в том, что они ставят их перед необходимостью применять полученные знания, навыки и умения в новых условиях; побуждают самостоятельно выдвигать гипотезы о способах решения учебных задач; подбирать способы, варианты решения и реализовывать их в учебной деятельности; проверять полученные результаты в процессе самоконтроля и самооценки.

Для формирования учебной самостоятельности младших школьников в программах мы предлагаем использовать ряд методических приемов, которые условно можно разделить на четыре группы.

В первую группу включены приемы, направленные на обеспечение доступности задания для класса в целом (например, выдача письменной инструкции – образца выполнения задания).

Вторая группа – приемы, позволяющие осуществить индивидуальный подход к обучающимся (например, объединение обучающихся в группы по уровням заданий, при этом наиболее подготовленным обучающимся даются дополнительные задания, углубляющие основное, а менее подготовленным – указания, помогающие выполнить основное задание: вспомогательные вопросы, указания, схемы, иллюстрации, частично выполненное задание, образцы рассуждений, справочные материалы).

Третья группа – приемы, обеспечивающие возможность самоконтроля, позволяющие младшим школь-

никам самостоятельно обнаруживать допущенную ошибку.

Четвертая группа – приемы, помогающие педагогу более эффективно контролировать работу обучающихся (например, подчеркивание, выборочное выполнение задания или изменение порядка выполнения задания).

**Выводы.** Под учебной самостоятельностью мы понимаем характеристику обучающихся как субъектов учебной деятельности, мотивированных на выход за пределы имеющихся знаний и навыков с целью поиска оптимальных способов решения учебных задач в измененных условиях.

Анализ научной литературы по проблеме исследования, а также собственный педагогический опыт позволил нам выделить следующие уровни формирования учебной самостоятельности младших школьников.

Первый уровень характеризуется сформированной воспроизводящей самостоятельностью, направленной на репродуктивную деятельность обучающегося. Второй уровень – наличием у младшего школьника вариативной самостоятельности, основанной на применении обучающимся различных вариантов решения образовательных задач различных типов и уровней. Третий уровень характеризуется сформированной частично-поисковой самостоятельностью, обеспечивающейся наличием продуктивной деятельности, применяемой младшим школьником для решения образовательных задач разных типов и уровней. Четвертый уровень обусловлен наличием творческой самостоятельности обучающегося, предполагающей самостоятельное проектирование образовательных задач, а также моделирование иных вариантов их решения.

Следовательно, формирование учебной самостоятельности у младших школьников предполагает постепенный переход от репродуктивных способов выполнения учебных действий под руководством педагогов к самостоятельным проблемно-поисковым способам творческой работы.

К структурным компонентам системы управления образовательной деятельностью обучающихся начальных классов, которые ориентируют их на проявление учебной самостоятельности в работе, относят:

1. Способности педагога организовывать самостоятельную учебную работу младших школьников: способность анализировать информацию с точки зрения выбора способа ее усвоения обучающимися, использования ее в самостоятельной работе младших школьников (на этапе подготовки урока); способность педагога представить мыслительный процесс ребенка, его этапы при усвоении им конкретного содержания учебного материала; способность подбирать учебные задания различного уровня трудности, ориентироваться

на возможности как слабых учеников, так и более сильных; способность педагога мотивировать младших школьников к активной мыслительной деятельности, самостоятельному поиску информации и путей преодоления возникающих трудностей.

2. Знания педагога: о психолого-педагогической характеристике младшего школьного возраста, индивидуальных возможностях обучающихся, степени доступности предлагаемой учебной информации, уровнях и этапах решения учебной задачи обучающимися, способах побуждения и стимулирования их к учебной самостоятельности.

3. Педагогические умения: умение определять цели и задачи урока, выбирать соответствующие способы подачи учебного материала; умение определять последовательность в формировании учебной самостоятельности при работе с учебным материалом; умение включать младших школьников в активную совместную и самостоятельную учебную деятельность на уроке, предлагать задания для самостоятельной работы дома; умение подбирать вопросы, задания, разрабатывать проблемные ситуации, вызывающие у младших школьников интерес, желание самостоятельно думать, активно участвовать в поиске, находить самостоятельно решение поставленной задачи.

### Список литературы

- Ануфриева А.А.* Организация самостоятельной работы в начальных классах. Москва: Сфера, 2017. 126 с.
- Батыршина А.Р.* Технология формирования учебной самостоятельности // Высшее образование сегодня. 2016. № 9. С. 84–89.
- Болгова З.В.* Организация самостоятельной работы на уроках в начальных классах. URL: <https://infourok.ru/statya-organizaciya-samostoyatelnoy-rabotina-urokah-v-nachalnih-klassah-1833356.html> (дата обращения: 03.02.2023).
- Ильницкая И.А.* Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. Москва: Сфера, 2016. 112 с.
- Ломшина Т.В.* Развитие самостоятельности у младших школьников. URL: <https://infourok.ru/statya-razvitie-samostoyatelnosti-u-mladshih-shkolnikov-903887.html> (дата обращения: 08.02.2023).
- Маммадова Л.А.* Формирование самостоятельности младших школьников в учебной деятельности // Молодой ученый. 2020. № 48 (338). С. 429–433. URL: <https://moluch.ru/archive/338/75591/> (дата обращения: 10.02.2023).
- Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивов учения. Москва: Новая школа, 2017. 215 с.
- Матвеев А.П., Петрова Т.В.* Оценка качества подготовки учащихся начальной школы. Москва: Дрофа, 2016. 198 с.

Махотин Д.А. Методические основы формирования УУД в начальной школе // Начальная школа. 2018. № 6 (30). С. 12–17.

Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва: Академия, 2016. 246 с.

Науменко Ю.В. Проектирование процесса развития универсальных учебных действий учащихся // Стандарты и мониторинг в образовании. 2015. № 5. С. 24–32.

Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. URL: [uchebnik-online.net/book/470-pedagogika-uchebnoe-posobie-pidkastyj-pi.html](http://uchebnik-online.net/book/470-pedagogika-uchebnoe-posobie-pidkastyj-pi.html) (дата обращения 04.02.2023).

Прохорова С.Ю. Методические условия формирования УУД у младших школьников // Управление начальной школой. 2015. № 8. С. 19–22.

Разливинских И.М. Понятие, виды и требования к формированию учебной самостоятельности у младших школьников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (38). С. 94–100.

Сухинина Н.А. Развитие учебной самостоятельности младших школьников в рамках ФГОС. URL: <https://znanio.ru/media> (дата обращения: 07.02.2023).

Сарсеева Ж.Е., Сафарова Н.Б., Полуван К.Л. Развитие самостоятельности младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1. С. 270–274.

Фазылова З.А. Проявления самостоятельности детей младшего школьного возраста в значимых видах деятельности // Современные инновации. 2016. № 3 (5). С. 51–54.

## References

Anufrieva A.A. *Organizatsiia samostoiatel'noi raboty v nachal'nykh klassakh* [Organization of independent work in primary schools]. Moscow, Sfera Publ., 2017, 126 p. (In Russ.)

Batyrshina A.R. *Tekhnologiya formirovaniia uchebnoi samostoiatel'nosti* [Technology of formation of educational independence]. *Vyshee obrazovanie segodnia* [Higher education today], 2016, vol. 9, pp.84-89. (In Russ.)

Bolgova Z.V. *Organizatsiia samostoiatel'noi raboty na urokakh v nachal'nykh klassakh* [Organization of independent work in primary school lessons]. URL: <https://infourok.ru/statya-organizatsiya-samostoyatelnoy-raboti-na-urokah-v-nachalnih-klassah-1833356.html> (access date: 03.02.2023). (In Russ.)

Il'nitskaia I.A. *Problemye situatsii i puti ikh sozdaniia na uroke* [Problem situations and ways to create them in the lesson]. Moscow, Sfera Publ., 2016, 112 p. (In Russ.)

Lomshina T.V. *Razvitie samostoiatel'nosti u mladshikh shkol'nikov* [Development of independence in

younger schoolchildren]. URL: <https://infourok.ru/statya-razvitie-samostoyatelnosti-u-mladshih-shkolnikov-903887.html> (access date: 08.02.2023). (In Russ.)

Mammadova L.A. *Formirovanie samostoiatel'nosti mladshikh shkol'nikov v uchebnoi deiatel'nosti* [Formation of independence of younger schoolchildren in educational activities]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2020, vol. 48 (338), pp. 429-433. URL: <https://moluch.ru/archive/338/75591/> (access date: 10.02.2023). (In Russ.)

Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. *Formirovanie motivov ucheniia* [Formation of teaching motives]. Moscow, Novaia shkola Publ., 2017, 215 p. (In Russ.)

Matveev A.P., Petrova T.V. *Otsenka kachestva podgotovki uchashchikhsia nachal'noi shkoly* [Assessment of the quality of training of primary school students]. Moscow, Drofa Publ., 2016, 198 p. (In Russ.)

Makhotin D.A. *Metodicheskie osnovy formirovaniia UUD v nachal'noi shkole* [Methodological foundations of the formation of UUD in primary school]. *Nachal'naiia shkola* [Elementary school], 2018, vol. 6 (30), pp. 12-17. (In Russ.)

Mukhina V.S. *Vozrastnaia psikhologiya: fenomenologiya razvitiia, detstvo, otrochestvo* [Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moscow, Akademiia Publ., 2016, 246 p. (In Russ.)

Naumenko Iu.V. *Proektirovanie protsessy razvitiia universal'nykh uchebnykh deistvii u chashchikhsia* [Designing the process of developing universal learning activities for students]. *Standarty i monitoring v obrazovanii* [Standards and monitoring in education], 2015, vol. 5, pp. 24-32. (In Russ.)

Pidkastyi P.I. *Samostoiatel'naiia deiatel'nost' uchashchikhsia* [Independent activity of students]. URL: [uchebnik-online.net/book/470-pedagogika-uchebnoe-posobie-pidkastyj-pi.html](http://uchebnik-online.net/book/470-pedagogika-uchebnoe-posobie-pidkastyj-pi.html) (access date: 04.02.2023) (In Russ.)

Prokhorova S.Iu. *Metodicheskie usloviia formirovaniia UUD u mladshikh shkol'nikov* [Methodological conditions for the formation of UUD in younger schoolchildren]. *Upravlenie nachal'noi shkoly* [Primary School Management], 2015, vol. 8, pp. 19-22. (In Russ.)

Razlivinskikh I.M. *Poniatie, vidy i trebovaniia k formirovaniia uchebnoi samostoiatel'nosti u mladshikh shkol'nikov* [The concept, types and requirements for the formation of educational independence in younger schoolchildren]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University], 2018, vol. 2 (38), pp. 94-100. (In Russ.)

Sukhinina N.A. *Razvitie uchebnoi samostoiatel'nosti mladshikh shkol'nikov v ramkakh FGOS* [Development of educational independence of younger schoolchildren within the framework of the Federal State Educational

Standard]. URL: <https://znanio.ru/media> (access date: 07.02.2023). (In Russ.)

Sarsekeeva Zh.E., Safarova N.B., Polupan K.L. *Razvitiie samostoiatel'nosti mladshikh shkol'nikov* [Development of independence of younger schoolchildren]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International Journal of Applied and Fundamental Research], 2016, vol. 1, pp. 270-274. (In Russ.)

Fazylova Z.A. *Proiavleniia samostoiatel'nosti deitei mladshego shkol'nogo vozrasta v znachimykh vidakh*

*deiatel'nosti* [Manifestations of independence of primary school children in significant activities ]. *Sovremennye innovatsii* [Modern innovations], 2016, vol. 3 (5), pp. 51-54. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 19.03.2023; одобрена после рецензирования 25.04.2023; принята к публикации 25.04.2023.*

*The article was submitted 19.03.2023; approved after reviewing 25.04.2023; accepted for publication 25.04.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 109–118. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 109–118.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 811.1:004

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-109-118>

## ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК АРТ-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ ДЛЯ СОЗДАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО БАЗИСА И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ МОТИВАЦИИ В ФОРМАТЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Солдатова Валерия Леонидовна**, кандидат педагогических наук, Липецкий институт кооперации (филиал) Белгородского университета кооперации, экономики и права, Липецк, Россия, [soldatova\\_47@list.ru](mailto:soldatova_47@list.ru)

**Ситников Сергей Анатольевич**, Липецкий институт кооперации (филиал) Белгородского университета кооперации, экономики и права, Липецк, Россия, [oit@lki-lipetsk.ru](mailto:oit@lki-lipetsk.ru)

**Аннотация.** В статье речь идёт о проблеме создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации. Рассматривается «Презентация» как арт-ориентированный экстралингвистический объект для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации. Обосновывается возможность использования «Фото-, слайд-ориентированного обучения» как одного из арт-ориентированных приёмов «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации» для разработки указанной выше «Презентации». Доказывается, что приём «Фото-, слайд-ориентированное обучение» способствует разработке «Презентации как арт-ориентированного экстралингвистического объекта для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации» в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации. В ходе исследований выбранной темы авторы использовали монографию В.Л. Солдатовой «Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации. Инновационное направление в обучении и воспитании», а также материалы исследований М.В. Киселёвой «Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми» и Л.С. Выготского «Мышление и речь». Подводя итоги предварительного характера, мы считаем своим долгом сделать следующие выводы. Инструментом для решения проблемы создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации при онлайн-обучении иноязычной коммуникации может стать «Презентация» как арт-ориентированный экстралингвистический объект для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации.

**Ключевые слова:** арт-ориентированная концепция обучения, экстралингвистический объект, иноязычная коммуникация, коммуникативная мотивация, презентация, содержательный базис, онлайн-обучение, фото-, слайд-ориентированное обучение.

**Для цитирования:** Солдатова В.Л., Ситников С.А. Презентация как арт-ориентированный экстралингвистический объект для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 109–118. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-109-118>

Research Article

## PRESENTATION AS ART-ORIENTED EXTRA LINGUISTIC OBJECT FOR CREATING CONTENT BASIS AND FORMING COMMUNICATIVE MOTIVATION IN CONNECTION WITH ONLINE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TEACHING

**Valeria L. Soldatova**, candidate of Pedagogical Sciences, Lipetsk Institute of Cooperation (branch) of Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Lipetsk, Russia, [soldatova\\_47@list.ru](mailto:soldatova_47@list.ru)

**Sergey An. Sitnikov**, Lipetsk Institute of Cooperation (branch) of Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Lipetsk, Russia, [oit@lki-lipetsk.ru](mailto:oit@lki-lipetsk.ru)

**Abstract.** The article is dedicated to the problem of creating content basis and forming communicative motivation in connection with online foreign language communication teaching. “Presentation” as art-oriented extralinguistic object for creating content

basis and forming communicative motivation in connection with online foreign language communication teaching is being regarded. The possibility of using "Photo-, slide-oriented foreign language teaching technique" as an art-oriented technique of "Art-oriented concept of teaching foreign language communication" for working out "Presentation" mentioned above is considered and justified. It is proved that this "Photo-, slide-oriented teaching" as an art-oriented technique of "Art-oriented concept of teaching foreign language communication" contributes to the solution of the problem of forming communicative motivation in connection with foreign language communication teaching online. "Presentation" as art-oriented extralinguistic object is proved to be one of the instruments for solving the problem of creating content basis and forming communicative motivation in connection with foreign language communication teaching online. In the course of research on the chosen topic, the authors used Soldatova V.L.'s monography "Art-oriented concept of teaching foreign language communication. Innovative direction in teaching and upbringing", materials of Kiseleva M.V.'s study "Art therapy in working with children: a guide for child psychologists, teachers, doctors and specialists working with children" and as well as Vygotsky L.S.'s research "Thinking and speech". Summing up the preliminary results, we consider it our duty to draw the following conclusions. «Presentation» as an art-oriented extralinguistic object for creating content basis and forming communicative motivation in connection with online foreign language communication teaching can become a tool for solving the problem of creating content basis and forming communicative motivation in connection with foreign language communication teaching online.

**Key words:** art-oriented concept of teaching, extralinguistic object, foreign language communication, communicative motivation, presentation, content basis, teaching online, photo-, slide-oriented teaching.

**For citation:** Soldatova V.L., Sitnikov S.A. Presentation as art-oriented extralinguistic object for creating content basis and forming communicative motivation in connection with online foreign language communication teaching. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 109–118. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-109-118>

В 2017 году в журнале «Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика» № 5 была опубликована статья «Вокало-ориентированное обучение иноязычной коммуникации как приём, способствующий разрешению проблемы *Я – Другой*». В статье рассматривалось вокало-ориентированное обучение иноязычной коммуникации в качестве одного из приёмов обучения «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации», сущность которой – активизация творческого потенциала личности, изменение личностной позиции обучающегося, его переход с позиции пассивного объекта *Другой* на позицию активного субъекта *Я* [Солдатова 2017]. Что касается самой «Арт-ориентированной концепции обучения», в тот период она была уже в стадии подготовки к изданию: было написано теоретическое обоснование самой идеи арт-ориентированного обучения, разработаны и апробированы некоторые приёмы арт-ориентированного обучения. К ним относятся: кино-, видео-ориентированное обучение, имаго-ориентированное обучение, сказко-ориентированное обучение. Благодаря упомянутой выше статье «Вокало-ориентированное обучение иноязычной коммуникации» она пополнилась ещё одним приёмом, и, наконец, в 2018 году вышла в свет монография под названием «Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации (Инновационное направление в обучении и воспитании)» [Солдатова 2018]. Кроме того, в 2020 году был разработан и апробирован очередной арт-ориентированный приём обучения иноязычной коммуникации «Фото-, слайд-ориентированное обучение» [Солдатова, Сит-

ников 2020], который имеет непосредственное отношение к рассматриваемой нами проблеме.

Однако, как часто бывает, время не стоит на месте, и движение вперёд не всегда бывает безоблачным. Ничто не предвещало событий 2020 года. Как гром среди ясного неба прозвучало: «пандемия», «онлайн», «удалёнка». Всё смешалось в размеренной вузовской жизни. Растерялись не только и не столько обучающиеся и их родители, но, возможно, даже в большей степени преподаватели.

Было понятно, что обучение иноязычной коммуникации в формате онлайн не вызовет у обучающихся особого интереса и желания общаться, а значит, исчезает и мотивация к деятельности. Сами занятия ведут к рассогласованности субъектов обучения (обучающихся) с их средой обучения (аудиторией): отсутствие реального общения, привычных столов и стульев, звонков, в конце концов, «обнимашек» при встрече – всё это ведёт к разочарованию, к потере интереса, при этом исчезают положительные эмоции, падает активность. Значит, исчезает и мотивация к деятельности, а в нашем случае – к учёбе, ведь мотивация есть «процесс соотношения тех или иных факторов внешней и внутренней жизнедеятельности с потребностями и интересами субъекта» [Солдатова 2018: 110].

Надо сказать, что снижается уровень мотивации к обучению в формате онлайн не только у обучающихся, но также снижается и уровень мотивации к научению у обучающихся (преподавателей). Происходит это потому, что в формате обучения онлайн в корне меняются условия обучения. В таком случае возникает необходимость создания на занятии

средств и условий формирования мотивации к обучению, при которых обучающиеся испытывали бы потребность в общении на иностранном языке.

Прежде всего, необходимо рассмотреть, что представляет собой мотивация, включающая в себя все виды побуждений: потребности, интересы, мотивы, то есть всё то, что так или иначе составляет понятие *личность*, а также понятие «*коммуникативная мотивация*», в основе которой лежит «*коммуникативная потребность*», то есть потребность высказать в общении свою мысль.

Понятие «мотивация» не является чем-то новым, неизведанным. В переводе с латинского слова «*move*» и с греч. «*motif*» оно означает «*двигать*», то есть это *побуждение к действию*, психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленности, организацию, активность, устойчивую способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Кроме того, мотивация определяется как то, что в отражаемой человеком реальности *побуждает и направляет* его деятельность.

Мотивация – это психологический процесс, который *инициирует, направляет и поддерживает* целенаправленное поведение. Она начинается с возникновения определённой *цели (мысли в голове)*, которой нам отчаянно хочется достичь и развивается при помощи *действий*, требующихся для ее воплощения в жизнь.

Проанализировав сказанное выше, делаем вывод: ключевыми элементами понятия «мотивация» являются слова «двигать», «побуждать», «направлять», «развивать». Все они, в принципе, означают «действовать».

Проблему мотивации рассматривали многие философы, психологи, педагоги, в том числе Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Л.П. Станкевич, В.Г. Асеев и др.

Как считает Выготский, «мысль можно было бы сравнить с нависшим облаком, которое проливается дождём слов. Мотивацию мысли можно было бы уподобить ветру, приводящему в движение облака» [Выготский: 357].

По мнению Рубинштейна, «учение о мотивации составляет ядро личности, и только с ее помощью можно оказать на личность влияние как на личность» [Рубинштейн: 468].

Проблема мотивации в советской психологии разрабатывалась в связи с исследованием структуры человеческой деятельности и сознания, общественно-исторических по своей природе.

В данной статье ограничимся такими побуждениями, как *потребность, интерес, мотив*. Воспользуемся определениями этих понятий, приведенными в «Арт-ориентированной концепции обучения

иностранной коммуникации» [Солдатова 2018: 108]. Потребности составляют источник активности. *Потребность* через *интерес* опредмечивается в *мотив*. Потребности бывают разными, то есть если с помощью средств обучения, специально созданных для этой цели, вызывать определённые переживания, впечатления, то, вероятно, это позволит сформировать те потребности, которые дадут возможность поддерживать достаточно высокий уровень мотивации в формате онлайн-обучения.

Интерес – это осознанная необходимость осуществления потребности. Он имеет огромную двигательную силу.

Мотив – это побуждение к действию, которое приводит к совершению поступка.

Мотивация, как упоминалось выше, есть процесс соотношения тех или иных факторов внешней и внутренней жизнедеятельности с потребностями и интересами субъекта.

В монографии Солдатовой «Арт-ориентированная концепция обучения иностранной коммуникации (Инновационное направление в обучении и воспитании)» [Солдатова 2018: 108] определяется сущность и содержание коммуникативной мотивации. В основе коммуникативной мотивации лежит коммуникативная потребность. Чтобы осознать эту потребность и затем выразить в общении свою мысль, необходимо вызвать неподдельный интерес к чему-либо происходящему, то есть активизировать мыслительную деятельность обучающихся, создав «содержательный базис» процесса обучения иностранному общению.

*Содержательный базис* [Солдатова, Ситников 2019: 96] представляет собой такую совокупность мыслей, чувств, эмоций обучающихся, которая порождает интерес и острую потребность выразить их в речи. Формирование содержательного базиса происходит в результате взаимодействия с объектами реальной действительности, независимо от этого проводятся занятия в аудитории или в формате онлайн. Прежде всего, необходимо создать некий «объект реальной действительности», иными словами, «*экстралингвистический объект*» [Солдатова 2018: 111] (в отличие от специально созданных ранее кино-, видеофильма, кинофрагмента, сюжетной картинки и других), который, как было доказано ранее, является основным средством формирования коммуникативной мотивации. Он может быть предъявлен обучающимся в процессе обучения и, надеемся, не оставит равнодушными ни обучающихся, ни обучающего.

Были также выявлены условия формирования коммуникативной мотивации. В рамках нашего исследования нас более всего интересуют некоторые из них, а именно: *доступность восприятия* содержания экстралингвистического объекта определённым возрастным группам; *эмоциональность* экстралингви-



стического объекта, способствующая активизации различных чувств и эмоций обучающихся; *содержание мыслительной деятельности* обучающихся; *учёт личностных особенностей* обучающихся, то есть личностная индивидуализация [Солдатова 2018: 112].

Подведём некоторые итоги сказанному выше. На наш взгляд, создаваемый экстралингвистический объект, вероятно, должен отличаться от вышеперечисленных специально созданных или подобранных экстралингвистических объектов, поскольку кино-, видеофильмы, кинофрагменты как средства формирования коммуникативной мотивации теряют свою актуальность, прежде всего, из-за технических сложностей их применения в формате онлайн-обучения. Да и разрабатываться он, скорее всего, должен коллективно, с учётом разноплановых мнений и особенностей структуры личности каждого обучающегося.

Пожалуй, следует обратить внимание на упомянутый ранее приём «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации» – «Фото-, слайд-ориентированное обучение» [Солдатова, Ситников 2020: 96], имеющий целью обучение иноязычной коммуникации и развитие гармонизации личности.

Надо отдать должное М.В. Киселёвой [Киселёва: 89], которая, правда с точки зрения психотерапевта, охарактеризовала роль фотографии и слайдов, используемых в лечебных целях. Рассмотрим и проанализируем обозначенное выше с позиций «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации», ориентированной на комплексное использование ресурсов искусства.

В основе фотографии (слайда) лежит создание художественных образов. Это позволяет рассматривать *фотографию (слайд)* как одну из форм *визуального искусства*. Известный психотерапевт М.Е. Бурно [Киселёва: 89] посвятил целый раздел в своей книге «Терапия творческим самовыражением» искусству фотографии и фототерапии. Он пишет: «Творческая фотография, в отличие от обычной, есть отражение в снимке индивидуальных душевных особенностей. Камерой художник-фотограф испытывает своё творческое вдохновение – резонанс с окружающим миром красоты...».

Уже то, что Бурно называет фотографию «визуальным искусством», говорит о том, что мы на верном пути. В нашем «*комплексе ресурсов искусства*» явно есть место и для фотографии, и для слайда. Слайд и фотография, конечно, не одно и то же, но это тоже *визуальное искусство*, имеющее много общего с фотографией.

Особой силой обладают, по мнению Бурно, *коллективно-творческие музыкально-слайдовые композиции*, в создании которых может участвовать целая группа – семья, компания друзей, класс. *Мелодии*, интуитивно подобранные к слайдам, усиливают *вдохновение*,

что чрезвычайно важно для «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации», основанной на идее применения всех видов искусства в совокупности, и не менее важно в свете нашего исследования.

Кроме того, фотография (слайд) «позволяет *играть с реальностью и её зримыми отражениями* – выбирать из неё то, что *наиболее интересно и важно*, *творчески комбинировать разные элементы реальности* друг с другом и даже создавать иную, *фантастическую реальность*, невидимую физическим зрением. Думается, что фотография (слайд) является *универсальным инструментом* сохранения и передачи информации и *образного познания реальности* [Киселёва: 91], именно поэтому, на наш взгляд, вполне возможно использовать фотографии и слайды в качестве искомого *внешнего ресурса*, иными словами, «экстралингвистического объекта».

В связи с этим, пожалуй, уместно обратить внимание на фотографии и слайды, которые так часто используются для разработки презентаций. Чаще всего, *показывая кому-либо фотографию (слайд)*, мы *сопровождаем показ рассказом*. Рассказ позволяет не только передать *наше отношение* к тому, что *изображено на фотографии (слайде)*, но и прояснить то, что *скрыто за кадром*, то есть *возникает* необходимое внутреннее содержание или «*совокупность мыслей*», *побуждающих к реализации речевой интенции с помощью слов*, иными словами, «*содержательный базис*», ведь «*мысль подобна облаку, которое проливается дождём слов*» [Выготский: 356]. При этом экстралингвистическим объектом становится не одна фотография и/или слайд, а часто *определённое количество фотографий и/или слайдов*.

При более близком рассмотрении возможностей фотографии (слайда) обнаруживается очевидное сходство с очень популярным, современным видом визуального искусства, именуемым «презентация».

Само слово «презентация» настолько популярно, что существует бесчисленное множество определений этого понятия. Рассмотрим некоторые из них, которые, с нашей точки зрения, наиболее соответствуют рамкам данного исследования. Что касается наших дальнейших рассуждений, считаем необходимым дать собственное определение этому понятию.

Итак, презентация (от лат. *praesento* – представление) – документ или комплект документов, предназначенный для представления чего-либо (организации, проекта, продукта и т. п.) [Презентация]. В нашем случае – это также *способ представления информации*.

Американский словарь маркетинговых терминов даёт следующее определение: «Презентация – выступление, иногда сопровождаемое *визуальными образами*, направленное на то, чтобы *донести до аудитории информацию* и/или убедить её *совершить*

*определённые действия*, нужные организатору презентации» (в рамках данной статьи – *преподавателю*) [Что такое презентация]. Очень важно, что презентация *сопровождается визуальными образами*, чтобы донести до аудитории информацию и/или убедить её совершить определённые действия.

К видам маркетинговых презентаций относятся: торговые презентации; информационные и мотивационные презентации; первые встречи; интервью; имиджевые презентации и др. Нас более всего интересуют *информационные и мотивационные* презентации, которые направлены на то, чтобы с помощью *ораторского искусства и сопроводительных визуальных материалов* сформировать в человеке *интерес*, а потом и *потребность* в том, чтобы *последовать какой-то идее* [Мотивационные презентации]. Это очень соответствует тому, о чём говорилось выше.

Кроме того, презентация – это эффективный и универсальный формат донесения информации, а при обучении в формате онлайн – это, действительно, *незаменимый инструмент коммуникации*. Но об этом речь пойдёт позже.

Попробуем сформулировать собственное представление о том, что такое «Презентация в формате аудиторного обучения». Итак, понятие «Презентация в формате аудиторного обучения» – это эффективный универсальный способ *донесения информации*, который, чаще всего с помощью *визуальных образов и ораторского искусства*, вызывает *интерес* к получаемой информации и *потребность* высказать свою точку зрения, это, действительно, *незаменимый инструмент коммуникации*, который способствует налаживанию *внутренней и внешней коммуникации* между людьми.

Все обозначенные выше компоненты «Презентации в формате аудиторного обучения» способствуют налаживанию внутренней и внешней коммуникации между людьми, можно смело назвать *ключевыми* словами понятия «Презентация в формате аудиторного обучения». Правда, когда речь идёт об аудиторных занятиях, на наш взгляд, презентации чаще всего являются *иллюстративной информацией* к какой-либо лекции, какой-либо теме или исследованию, а иногда даже и своего рода *шпаргалкой открытого типа* на экзамене или защите курсовой либо дипломной работы. В рамках нашего исследования поставлена задача вывести понятие «Презентация» как *арт-ориентированный экстралингвистический объект*, способный создавать содержательный базис и формировать коммуникативную мотивацию при обучении *иноязычному общению* в формате *онлайн*.

Прямо скажем, задача непростая, ведь речь идёт о разработке нового понятия «Презентация в формате онлайн-обучения». Всё то, что *новое*, требует, прежде всего, развить способности к созданию *но-*

*вого*, фантазию, воображение, творческое мышление, умение слушать и слышать друг друга и многое другое. Даже на аудиторных занятиях – это кропотливая, долгая и довольно трудная работа: научить обучающихся *порождению оригинальных идей; не стесняться*, высказывать своё мнение; *креативно* мыслить. Ещё труднее этого достичь при обучении иноязычному общению в формате онлайн. Ведь именно *креативное* мышление означает необходимость развития способности к созданию нового. Выготский выделил четыре формы, связывающие *воображение и креативность с действительностью* (см.: [Солдатова 2018: 35]). Мы придерживаемся точки зрения Выготского и вслед за ним считаем, что *креативность* опирается на *опыт*, *новое* создаётся из *элементов действительности*. Креативность выступает как «*средство расширения опыта*, руководствуется *эмоциональным фактором – внутренней логикой чувств*, а также *влияет на чувства*». Оно (средство) предполагает, что на один вопрос может быть *несколько* ответов, что и является условием *порождения оригинальных идей и самовыражения личности*.

Креативность как свойство мышления обучающихся, которая может развиваться в условиях «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации», – это общая *творческая способность*, процесс *преобразования* знаний. При этом креативность связана с *развитием воображения, фантазии, гипотетичностью*. Всё это необходимо использовать или развивать при обучении в формате онлайн. Среди характерологических особенностей креативности подразумеваются: *уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность*.

Подводя итог сказанному выше, делаем следующий вывод: в свете «Арт-ориентированной концепции обучения» креативность в условиях иноязычной коммуникации – это *творческие возможности* (способности) обучающихся, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности. Разрабатывая понятие «Презентация как *арт-ориентированный* экстралингвистический объект», этого нельзя упускать из виду. «Арт-ориентированный объект» в данном случае означает, что разрабатываемый нами «*экстралингвистический объект*», способствующий созданию *содержательного базиса* и вызову *коммуникативной мотивации* в формате онлайн обучения иноязычной коммуникации, должен быть нацелен на комплексное использование ресурсов искусства.

Взяв за основу сформулированное нами определение понятия «Презентация в формате аудиторного обучения», ни в коем случае не умоляя его значимости, попытаемся расширить его за счёт новой смысловой насыщенности и таким образом вывести определение

понятия «Презентация как арт-ориентированный экстралингвистический объект для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн обучения иноязычной коммуникации». Итак, «Презентация в формате онлайн-обучения» – это, прежде всего, «Презентация как арт-ориентированный экстралингвистический объект», нацеленный на комплексное использование ресурсов искусства. Эта презентация – *созидательная*, основанная на *коллективном взаимодействии и Со-творчестве*. Это общая творческая работа, активизация *мыслительной деятельности* за счёт *образного познания реальной действительности*, соотношения тех или иных факторов *внешней и внутренней жизнедеятельности с потребностями и интересами субъекта, незаменимый инструмент коммуникации*. Это формирование *содержательного базиса*, которое невозможно без внешнего ресурса, а именно *экстралингвистического объекта* для формирования *коммуникативной мотивации* в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации.

В свете сказанного выше преподавателю, обучающему иноязычной коммуникации в формате онлайн, необходимо, тщательно продумав, создать комфортные условия, при которых обучающиеся почувствуют свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, смогут высказать свою точку зрения о полученной информации и/или поделиться собственным опытом по поводу обсуждаемого вопроса. Чтобы разработать презентацию для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации, необходимо выбрать, а потом творчески комбинировать друг с другом разные и наиболее интересные *элементы реальности*, создавая иную *фантастическую реальность*, которую можно только угадывать, ощущать и невозможно увидеть физическим зрением, то есть заложить в неё какую-либо *проблему*, которую можно почувствовать, распознать. Это будет реальность с её незримым отражением. *Универсальным инструментом* сохранения и передачи информации и *образного познания реальности* является, как было доказано ранее, фотография. В качестве *внешнего ресурса* выступает *экстралингвистический объект*. Как показ фотографий часто сопровождается рассказом, комментариями, так и в разработке презентации необходимы комментарии, диалоги, выступления, сообщения. Здесь проявляется личностное отношение рассказчика к тому, о чём он рассказывает, а о том, что скрыто за кадром, должен догадаться, понять, определить слушающий. Это и есть тот *содержательный базис*, совокупность мыслей чувств, эмоций обучающихся, который порождает *интерес* и острую *потребность* выразить их в речи и отнестись к тому, что он услы-

шит и увидит. Надо сказать, что эта совокупность мыслей, чувств и т. д., у обучающихся бывает разной. Это очень важно, поскольку при этом наверняка возникнут противоречия, которые немедленно захочется разрешить. Противоречия вызывают личные взгляды обучающихся, их отношение к созданию нового. Эти разногласия надо суметь преодолеть, ведь в споре рождается истина. В совместной разработке *экстралингвистического объекта* порождается общая творческая способность, оригинальные идеи, развиваются способности к созданию нового, развивается воображение. Кроме того, необходимо *«ораторское искусство»* – какое-либо выступление, например на английском языке с переводчиком, чтобы вызвать интерес, а потом и потребность высказаться по поводу обсуждаемых проблем или задать вопросы, то есть возникает как *внутренняя*, так и *внешняя* коммуникация, *естественное, реальное общение* с теми, кто обучает, и с теми, кого обучают.

При этом роль преподавателя состоит в том, чтобы помогать обучающимся, но делать это ненавязчиво, осторожно, дать им больше самостоятельности, иногда советовать сделать что-либо, но не мешать. Такое сотрудничество и сотворчество обучающихся и преподавателя, их взаимодействие позволит в какой-то подходящий момент незаметно подсказать им тему и задачи презентации, которую необходимо коллективно и самостоятельно разработать. Это будет по-настоящему коллективное взаимодействие обучающихся друг с другом, их живое общение, принятие самостоятельных решений, написание сценариев занятий, распределение ролей. Они всё организуют сами.

В отличие от «Презентации в формате аудиторного обучения» «Презентация как арт-ориентированный экстралингвистический объект» состоит из двух этапов.

Этап первый – содержательно-созидательный, его можно было бы назвать «закулисный», поскольку в отличие от аудиторных занятий нас интересует *коммуникативная мотивация* в другом смысле – не на самих занятиях, а в подготовке этих занятий при обучении в формате онлайн. Этим занимается не преподаватель, а обучающиеся (при незаметном участии преподавателя). Они все вместе разрабатывают то, что станет их общей деятельностью на занятиях в формате онлайн: презентацию в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации, одну для всех, совместными усилиями, помогая друг другу. Она являет собой арт-ориентированный экстралингвистический объект, который оказывает непосредственное влияние на создание содержательного базиса и формирование коммуникативной мотивации в формате обучения онлайн. Это коллективное обсуждение содержания, принятие решений, написание

сценария занятия, распределение ролей. Поскольку это арт-ориентированный экстралингвистический объект, он ориентирован, как и «Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации», на комплексное использование ресурсов искусства, а именно: музыки, пения, элементов театрализации, стихосложения и др., о чём упоминалось ранее. Консультации друг с другом, а при необходимости и с преподавателем проводятся по телефону или онлайн, но внеурочно. Организуются самостоятельные репетиции онлайн, даже если это не в рамках занятия. Возникает множество противоречивых проблем: кому-то это не нравится, кто-то не хочет заниматься этим в принципе, кто-то предпочитает отмолчаться и присмотреться, а кто-то просто не верит в свои способности. Именно из этих противоречий и необходимости их решать и рождается мотивация к общению на первом этапе. Как результат, формируется содержательный базис – сценарий для проведения второго этапа «Презентации как арт-ориентированного экстралингвистического объекта для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации».

Этап второй – коллективный, имаго-ориентированный (театрализованный), демонстрационный, экранная работа: «Презентация арт-ориентированного экстралингвистического объекта для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации». Коллективная работа всех и каждого: здесь все обучающиеся и преподаватель на экране, все они с волнением и радостью исполняют свои роли, здесь могут быть и рисунки, и фотографии и, конечно же, слайды. Преподаватель во всём принимает активное участие в роли студента.

В зависимости от идеи сценария могут появиться и костюмы, и грим, и музыка. Это не фантастика, это фантастическая реальность.

Вполне естественно возникает вопрос: возможно ли (и если да, то по каким критериям) определить уровень сформированности коммуникативной мотивации в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации. Дело в том, что критерии сформированности коммуникативной мотивации разработаны В.Л. Прокофьевой (Солдатовой) в её монографии [Прокофьева: 75]. Они разрабатывались исходя из следующих положений. Известно, что коммуникативная мотивация, потребность в высказывании мыслей находит своё выражение в речевой деятельности через реализацию различных речевых функций. Под речевыми функциями понимается центральная функция речи, которая реализуется посредством выражения, сообщения людьми своих мыслей, чувств, эмоций в целях воздействия на поведение, мысли, чувства других людей.

Заметим, что речевая функция не может осуществляться, если нет потребности в общении, выражении своих мыслей, чувств. К числу речевых функций [Прокофьева, 75] относятся: сообщение, убеждение, возмущение, побуждение, обсуждение, уточнение, возражение, одобрение, оправдание, обвинение и другие. Чем более интенсивной будет мотивация к общению, тем более разнообразными и многочисленными будут речевые функции в процессе общения. Количество и содержание речевых функций, вызываемых той или иной презентацией (или кино-, видеофильмом, фотографией и др.), является показателем степени интенсивности коммуникативной мотивации. Групповой усредненный показатель степени интенсивности коммуникативной мотивации вычисляется следующим образом. После просмотра презентации (кино-, видеофильма, фотографий и др.) подсчитывается общее количество речевых функций, необходимых участникам просмотренного материала для реализации потребности в высказывании своих мыслей и чувств по поводу показанного. Общее количество речевых функций делится на число обучающихся, смотревших презентацию. Полученный таким образом результат является показателем степени интенсивности коммуникативной мотивации.

Для оценки интенсивности коммуникативной мотивации использовался метод анкетирования. Раскроем содержание анкеты. Процедура заполнения анкеты проста: знаком «+» слева отмечаются реакции, соответствующие отношению к увиденному и услышанному, справа пишется продолжение этих высказываний соответственно мыслям, чувствам и эмоциям, возникающим в результате просмотра.

Данный подход к изучению интенсивности коммуникативной мотивации, на первый взгляд, достаточно прост, но реально эффективен, тем более что он даёт возможность проверить уровень интенсивности коммуникативной мотивации при просмотре самых разнообразных видов наглядности. Чтобы обсуждать это более подробно, вероятно, потребуется написать ещё одну статью.

Примером может послужить «Презентация арт-ориентированного экстралингвистического объекта – экзамена «Международный экономический форум». 19 ноября 2021 года в Липецком институте кооперации состоялось открытое онлайн-занятие. Участники попробовали себя в ролях маркетологов, биржевых специалистов, финансистов, представителей Центрального банка Великобритании и др. Разумеется, потребовались переводчики, а те, кто пока не решился взять на себя какую-либо роль, приобрели уверенность в том, что это возможно, побывав в роли переводчиков.

Три месяца работы в формате онлайн со студентами третьего курса групп ЭК-Л91 и ЭК-Л92 (28 че-

ловек) направления «Экономика» принесли не разочарование, а большую радость.

Предоставляем вам возможность узнать их коллективное мнение об обучении иноязычной коммуникации в формате онлайн: «Несмотря на трудности, сложившиеся в связи с переходом к обучению иноязычному общению в формате онлайн, мы научились рационально распределять своё время; общаться не только с друзьями, но и с преподавателями, порой обсуждая и разрабатывая новые подходы к изучению какой-либо темы или варианта занятия в формате онлайн»; «Сотрудничество, сотворчество и взаимодействие нас, обучающихся и преподавателя, многому научили, о чём мы раньше даже не задумывались: например, слушать и слышать друг друга и преподавателя, высказывать своё мнение, предлагать свои идеи, творчески мыслить. Не сразу, но постепенно мы узнали, что такое “коммуникативная мотивация”, “содержательный базис”, “экстралингвистический объект”, какое все они имели отношение к обучению иноязычной коммуникации. Понимая, что традиционное обучение в формате онлайн не вызывает особых эмоций, не порождает интереса и тем более острой потребности выразить что-либо в речи, то есть мотивация к общению равна нулю, стали совместно с преподавателем искать, какие объекты реальной действительности будут способствовать формированию коммуникативной мотивации при обучении иноязычной коммуникации в формате онлайн»; «Идея возникла случайно. После того как в 2020 году нам очень захотелось, несмотря на “удалёнку”, быть вместе со всей Россией в День Победы, мы самостоятельно разработали «Презентацию» с условным названием “День Победы, как он был от нас далёк...”, подготовили стихи, сделали переводы ряда стихов на английский язык и даже пели. Это было удивительно, трогательно до слёз... У нас не было такого домашнего задания, была очень сильная душевная потребность, настоящее Со-трудничество, Со-творчество, Со-действие. Это не была презентация – иллюстрация к какому-нибудь заданию. Это была ПРЕЗЕНТАЦИЯ с большой буквы в формате онлайн-обучения, отличающаяся от презентации вообще тем, что презентацию в формате онлайн мы создавали все вместе, одну для всех, совместными усилиями, помогая друг другу. Сами разрабатывали “бизнес-план”, сами составляли сценарий, выкладывали это в “беседу”. Каждый сам выбирал себе роль, самостоятельно её разрабатывал, советуясь друг с другом. Сами организовывали репетиции и даже общую репетицию онлайн. Консультировались с преподавателем либо по телефону, либо онлайн, во внеурочное время. Ощущение самостоятельности нас не покидало. А потом состоялась реальная премьера ПРЕЗЕНТАЦИИ – и не просто презентации, а “Презентации как арт-ориентированного экстралингвистического

объекта для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации”. Именно из этого потом рождались такие замечательные незабываемые занятия, как “День Победы, как он был от нас далёк”, “Международный экономический форум”, “Ещё раз про любовь”, “Rock Party”, “Новогодняя вечеринка” и др. Столько радости, столько эмоций, что невозможно было расстаться друг с другом, даже на экране».

Итак, подведём некоторые итоги нашей работы. В данном исследовании речь шла о проблеме формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации. Рассматривалась «Презентация» как арт-ориентированный экстралингвистический объект для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации. Была обоснована возможность использования «Фото-, слайд-ориентированного обучения» иноязычной коммуникации как одного из арт-ориентированных приёмов «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации» для разработки указанной выше презентации. Было доказано, что приём «Фото-, слайд-ориентированное обучение» иноязычной коммуникации способствует разработке понятия «Презентация как арт-ориентированный экстралингвистический объект для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации» в формате онлайн-обучения иноязычной коммуникации. Было выведено определение понятия «Презентация в формате аудиторного обучения», соответствующее рассматриваемой нами проблеме. Было также выведено определение понятия «Презентация как арт-ориентированный экстралингвистический объект для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации в формате онлайн обучения иноязычной коммуникации» и доказано, что такой вид презентации можно использовать в качестве инструмента для решения обозначенной выше проблемы.

Кроме того, своим мнением об использовании «Презентации как арт-ориентированного экстралингвистического объекта для создания содержательного базиса и формирования коммуникативной мотивации при обучении иноязычной коммуникации в формате онлайн» с нами поделились студенты третьего курса Липецкого института кооперации, групп ЭК-Л91 и ЭК-Л92 направления «Экономика», непосредственно участвовавшие в разработке данной проблемы.

#### Список литературы

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. В.В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.

Киселёва М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 160 с.

Мотивационные презентации: статья. URL: <https://dzen.ru/a/XQoIMvcyvQCxVRaR> (дата обращения: 27.12.2022).

Презентация: статья. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Презентация\\_\(способ\\_представления\\_информации\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Презентация_(способ_представления_информации)) (дата обращения: 27.12.2022).

Прокофьева В.Л. Волшебная сила кино-, видеофильма в формировании мотивации к иноязычному общению: монография. Липецк: ЛЭГИ, 2006. 164 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.

Солдатова В.Л. Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации (Инновационное направление в обучении и воспитании): монография: в 2 ч. Липецк: Изд-во Липецкого гос. тех. ун-та, 2018. Ч. 1. 160 с.

Солдатова В.Л. «Вокало-ориентированное обучение иноязычной коммуникации» как приём, способствующий разрешению проблемы Я – ДРУГОЙ // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 5. С. 99–104.

Солдатова В.Л., Ситников С.А. Особенности формирования содержательного базиса и коммуникативной мотивации на различных ступенях обучения иноязычной коммуникации (результаты экспериментального исследования) // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты: материалы XI Междунар. науч.-метод. конф. Пятигорск: Пятигорский гос. ун-т, 2019. С. 95–106.

Солдатова В.Л., Ситников С.А. Фото-, слайд-ориентированный приём обучения иноязычной коммуникации как средство развития критического мышления обучающихся // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы XXVII Междунар. науч.-практ. конф. (26 июня 2020 года). Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r. o, 2020. С. 96–99.

Что такое презентация?: статья. URL: <https://www.sites.google.com/site/ctotakoeprezentacia/> (дата обращения: 27.12.2022).

## References

*Chto takoe prezentacija?: stat'ja* [What is a presentation?: The article]. URL: <https://www.sites.google.com/site/ctotakoeprezentacia/> (access date: 27.12.2022). (In Russ.)

Kiseljova M.V. *Art-terapija v rabote s det'mi: Ru-kovodstvo dlja detskih psihologov, pedagogov, vrachej i specialistov, rabotajushhih s det'mi* [Art therapy in

working with children: A guide for child psychologists, teachers, doctors and specialists working with children]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2008, 160 p. (In Russ.)

*Motivacionnye prezentacii: stat'ja* [Motivational presentations: the article]. URL: <https://dzen.ru/a/XQoIMvcyvQCxVRaR> (access date: 27.12.2022). (In Russ.)

*Prezentacija: stat'ja* [Presentation: the article]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Prezentacija\\_\(sposob\\_predstavlenija\\_informacii\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Prezentacija_(sposob_predstavlenija_informacii)) (access date: 27.12.2022). (In Russ.)

Prokof'eva V.L. *Volshebnaja sila kino-, videofil'ma v formirovanii motivacii k inojazychnomu obshheniju: monografija* [The magic power of cinema, video in the forming of motivation for foreign language communication: monograph]. Lipetsk, LEGI Publ., 2006, 164 p. (In Russ.)

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

Soldatova V.L. *Art-orientirovannaja koncepcija obuchenija inojazychnoj kommunikacii (Innovacionnoe napravlenie v obuchenii i vospitanii): monografija: v 2 ch.* [Art-oriented concept of teaching foreign language communication (Innovative direction in teaching and upbringing): monography: in 2 vols.]. Lipetsk, Izd-vo Lipeckogo gos. teh. un-ta Publ., 2018, vol. 1, 160 p. (In Russ.)

Soldatova V.L. «*Vokalo-orientirovannoe obuchenie inojazychnoj kommunikacii*» kak prijom, sposobstvujushhij razresheniju problemy Ja – Drugoj. [«Vocal-oriented foreign language communication teaching» as a technique contributing to the solution of the I – Another problem]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics.], 2017, vol. 5, pp. 99–104. (In Russ.)

Soldatova V.L., Sitnikov S.A. *Osobennosti formirovanija sodержatel'nogo bazisa i kommunikativnoj motivacii na razlichnyh stupenjah obuchenija inojazychnoj kommunikacii (rezul'taty jeksperimental'nogo issledovanija)* [Features of the formation of the content basis and communicative motivation at various stages of teaching foreign language communication (results of an experimental study)]. *Russkojazychie i bi(poli)lingvizm v mezhkul'turnoj kommunikacii XXI veka: kognitivno-konceptual'nye aspekty: materialy XI Mezhdunar. nauch.-metod. konf.* [Russian and Bi(poly)linguism in intercultural communication of the XXI century: cognitive and conceptual aspects: materials of the XI International Scientific and Methodological Conference]. Pyatigorsk, Pjatigorskij gos. un-t Publ., 2019, pp. 95–106. (In Russ.)

Soldatova V.L., Sitnikov S.A. *Foto-, slajd-orientirovannij prijom obuchenija inojazychnoj kommunikacii kak sredstvo razvitija kriticheskogo myshlenija obu-*

*chajushhihsja* [Photo-, slide-oriented foreign language communication teaching technique as a means of developing learners' critical thinking]. *Rossija i Evropa: svjaz' kul'tury i jekonomiki: materialy XXVII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (26 ijunja 2020 goda)* [Russia and Europe: the Link between Culture and Economics: Proceedings of the XXVII International Scientific and Practical Conference (June 26, 2020)]. Prague, Czech Republic, Izd-vo WORLD PRESS s r.o. Publ., 2020, pp. 96-99. (In Russ.)

Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij: v 6 t.* [Collected works: in 6 vols.], ed. by V.V. Davydova. Moscow, Pedagogika Publ., 1982, vol. 2, 504 p. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 16.03.2023; одобрена после рецензирования 30.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.*

*The article was submitted 16.03.2023; approved after reviewing 30.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 119–124. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 119–124.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 796

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-119-124>

## ОЛИМПИАДНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ СПОСОБ ПОСТУПЛЕНИЯ В ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ ПО ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ НАПРАВЛЕНИЮ

**Гулов Артем Петрович**, кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный институт международных отношений МИД России, Москва, Россия, [gulov@tea4er.org](mailto:gulov@tea4er.org), <http://orcid.org/0000-0001-7192-5316>

**Аннотация.** В отечественной системе образования функционируют интеллектуальные состязания, направленные на активизацию поиска одаренных абитуриентов по различным направлениям. Всероссийская олимпиада школьников и вузовские олимпиады, утвержденные Российским советом олимпиад школьников как рекомендованные к участию под патронажем Министерства науки и высшего образования, предоставляют дипломантам существенные льготы при поступлении. В статье описываются проекты, которые входят в перечень Министерства по лингвистическому направлению, а также анализируются причины становления олимпиадного движения как альтернативного способа продолжения индивидуального образовательного трека. В рамках исследования рассмотрены научные труды, посвященные организации и проведению интеллектуальных состязаний, их воспитательному потенциалу, связи с профориентационной работой вузов. Проведен анализ нормативных документов, регламентирующих экспертную деятельность Российского совета олимпиад школьников. Сделаны выводы о творческой направленности олимпиад школьников, а также о важности данной альтернативной системы оценивания знаний и достижений абитуриентов. Школьные предметные олимпиады не только развивают одаренность у самых сильных учеников, но и благодаря своей массовости позволяют разжигать интерес к научно-техническому творчеству и научно-исследовательской деятельности со школьной скамьи, позволяя вузам формировать портрет современного специалиста на уровне предвузовской подготовки.

**Ключевые слова:** олимпиада школьников, языковое тестирование, подготовка к олимпиаде, критерии оценивания, одаренные дети.

**Для цитирования:** Гулов А.П. Олимпиадное движение как альтернативный способ поступления в высшие учебные заведения по лингвистическому направлению // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 119–124. [2https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-119-124](https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-119-124)

Research Article

## OLYMPIAD MOVEMENT AS AN ALTERNATIVE WAY TO ENTER HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE LINGUISTIC DIRECTION

**Artem P. Gulov**, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate professor, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow, Russia, [gulov@tea4er.org](mailto:gulov@tea4er.org), <http://orcid.org/0000-0001-7192-5316>

**Abstract.** There are intellectual competitions in the domestic education system aimed at intensifying the search for gifted applicants in various areas. The All-Russian Olympiad of Schoolchildren and the University Olympiads, approved by the Russian Council of Olympiads of Schoolchildren as recommended for participation under the patronage of the Ministry of Science and Higher Education, provide significant benefits for graduates in admission. The article describes projects that are included in the list of the Ministry, as well as analyzes the reasons for the formation of the Olympiad movement as an alternative way to continue the individual educational track. As part of the study, scientific works devoted to the organization and conduct of intellectual competitions, their educational potential, and connections with the career guidance work of universities were studied. An analysis of regulatory documents regulating the expert activities of the Russian Council of Schoolchildren's Olympiads was carried out. Conclusions were made about the creative orientation of schoolchildren's olympiads, as well as about the importance of this alternative system for assessing the knowledge and achievements of applicants. School subject Olympiads not only develop giftedness among the strongest students, but also, thanks to their mass character, allow inciting interest in scientific and technical creativity and research activities from school, allowing universities to form a portrait of a modern specialist at the level of pre-university training.

**Keywords:** Olympiad for schoolchildren, language testing, Olympiad preparation, assessment criteria, gifted children.



*For citation:* Gulov A.P. Olympiad movement as an alternative way to enter higher education institutions in the linguistic direction Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 119–124. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-119-124>

Современная образовательная система характеризуется постоянной профориентационной работой, которую проводят высшие учебные заведения. Лучшие вузы не только привлекают абитуриентов своим солидным имиджем, но и активно борются за самых талантливых школьников, предпринимая конкретные шаги и сотрудничая со школами. Помимо традиционной сдачи единых государственных экзаменов на высокие баллы, существуют и альтернативные способы поступления посредством успешного участия в интеллектуальных состязаниях. Вузы более не устраивают роль пассивных зрителей, которые ждут умных и подготовленных выпускников школ, поэтому происходят попытки повлиять на портрет потенциального абитуриента. Создаются факультеты и департаменты довузовской подготовки, которые активно работают со школьниками. Помимо собственно подготовки к ЕГЭ по различным предметам, осуществляется углубленное изучение отдельных предметов в рамках подготовки к разнообразным конкурсам и олимпиадам. Актуальность нашего исследования обусловлена сменой парадигмы в образовании – талантливые школьники, успешно доказывающие свой творческий потенциал и глубокое знание предмета, могут заранее выбрать вуз мечты и целенаправленно готовиться не только к поступлению, но и к обучению, не ориентируясь на систему государственных экзаменов. Олимпиадные задания проверяют знания на уровень выше школьной программы, поэтому на первый курс приходят ребята, готовые и умеющие учиться. **Цель** нашего исследования – изучить систему современных олимпиад, позволяющих получить академические бонусы от государства в виде льготы на поступление в высшее учебное заведение на бюджетное место, в частности по гуманитарным предметам лингвистического направления.

Методологически наше исследование опирается на принципы системного, системно-деятельностного и культурологического подходов. Олимпиадное движение рассматривается нами как единая система, функционирующая под патронажем Министерства просвещения (ВСОШ) и Министерства науки и высшего образования («перечневые» олимпиады), поэтому действующая на стыке образовательной траектории «школа – вуз». На развитие и существование данной системы влияет как социальный заказ общества, так и государство как один из стейкхолдеров, регулирующий правила проведения академических испытаний и интеллектуальных состязаний, участие в которых приносит льготы абитуриентам в плане бесшовного продолжения образования в высшей шко-

ле. Социокультурные трансформации общества неизбежно заставляют меняться и практики воспитания и обучения, равно как и подходы к оцениванию качества образования в отечественной школе.

Нами использовались теоретические методы: анализ научной литературы по теме, классификация и категоризация информации, работа с нормативной документацией по теме. В рамках проведенного исследования были изучены нормативные акты государственных органов, регулирующие проведение олимпиад. Особое внимание уделялось трудам исследователей, изучающих связь профориентационной работы вуза и олимпиад, которые проводятся под патронажем Министерства науки и высшего образования. Солидная часть изученных нами статей посвящена организации и подготовке к проведению Всероссийской олимпиады школьников. Нами проведен анализ перечня олимпиад, которые рекомендованы для участия Российским советом олимпиад школьников. Ряд статей посвящен организации вузовских интеллектуальных состязаний, которые гарантируют абитуриентам зачисление на желаемые факультеты или дают преимущество в конкурсе.

Во многих регионах разнообразные этапы ВСОШ проводятся на площадках вузов с привлечением профессорско-преподавательского состава, который накапливает как организационный опыт, так и опыт создания олимпиадных курсов для сборных отдельных субъектов. Как правило, подготовка к заключительному этапу всероссийской олимпиады школьников осуществляется силами тренеров, многие из которых являются аффилированными с высшими учебными заведениями. Однако индивидуальный образовательный трек не может быть связан только с участием в ВСОШ по различным предметам. Будучи самым престижным интеллектуальным соревнованием в стране, всероссийская олимпиада школьников ставит своей целью развивать творческие способности участников, а не дать возможность поступить всем желающим в вузы без экзаменов. Как правило, талантливые школьники успешно проходят муниципальный этап, который является самым массовым среди прочих, но региональный этап предъявляет более высокие требования к проходным баллам. Число участников заключительных этапов по отдельным предметам редко превышает 200–300 человек, из которых дипломов удостоиваются не более 45 %. Очевидно, что число абитуриентов ежегодно превышает количество успешных олимпиадников-дипломантов ВСОШ, что позволяет вузам выстраивать систему собственных интеллектуальных состязаний. Суще-

стует Перечень олимпиад школьников и их уровней, который ежегодно утверждается Министерством науки и высшего образования Российской Федерации. Так, в 2022/23 учебном году в данный документ вошла 81 олимпиада по различным предметам, результативное участие в которых дает льготы для поступления в вузы-организаторы. Как правило, предметы группируются по профилям, и участники могут рассчитывать на льготы от 100 баллов ЕГЭ по отдельному предмету до зачисления на желаемый факультет по профилю. Отметим, что вузы самостоятельно могут распоряжаться распределением льгот, вплоть до того, что некоторые университеты просто предоставляют скидку 100 % на обучение особо отличившимся абитуриентам, по сути предоставляя школьникам бюджетный доступ на платное место за счет учебного заведения.

Экспертное сопровождение и формирование списка олимпиад происходит при активном участии Российского совета олимпиад школьников. РСОШ является всероссийским общественным органом, образованным в 2007 г. под эгидой Министерства образования и науки, при участии Союза ректоров и Российской академии наук, и в его функции входит как аналитическая деятельность, связанная с организацией и проведением интеллектуальных состязаний, так и утверждение порядка проведения олимпиад школьников.

Олимпиадные проекты, которые проходят под эгидой РСОШ, обязательно предполагают бесплатное участие, равный доступ к состязаниям и прозрачность проведения и оценивания плодов интеллектуальной деятельности школьников. Как правило, перечень ежегодно пересматривается, в него вносятся дополнения и изменения. Олимпиады могут утрачивать свой уро-

вень и вообще выпадать из списка рекомендованных к участию. Напомним, что только присутствие в списке РСОШ гарантирует получение федеральной льготы при поступлении.

Безусловно, вузы создают олимпиадные проекты самостоятельно, ставя собой цель культивировать образ исследователя у молодежи. Не будучи заявленными в Перечне, вузы тем не менее имеют право самостоятельно выдавать преференции участникам. Через несколько лет существования конкурса, как правило, интеллектуальные состязания получают экспертную оценку РСОШ, обретая свою историю и бренд. Оценивание конкурсных проектов является комплексным и предполагает системный анализ организации и проведения олимпиад. Существует несколько основных критериев оценивания олимпиад, которыми руководствуются эксперты, осуществляющие аналитическое сопровождение интеллектуальных состязаний. Прежде всего, в рамках анализа оценивается содержательный компонент: творческая направленность заданий, их новизна, сложность, научная обоснованность. В рамках оценивания данного компонента также могут анализироваться работы победителей и призеров, что позволяет определить уровень привлекаемой аудитории. Все последующие параметры оценивания уровня олимпиады, как правило, связаны с непосредственными процессами проведения и организации интеллектуальных состязаний. Учитывается квалификация судейского корпуса, прозрачность освещения конкурсных туров, ведение официального сайта олимпиады. Предполагается, что в открытом доступе находятся работы победителей и призеров, а также задания прошлых лет для определения честности и объективности состязаний.

Таблица 1

Список олимпиад по иностранным языкам и лингвистике

Олимпиада	Уровень
Всероссийская олимпиада школьников «Высшая проба»	1-й уровень, принимают участие более 3 000 школьников, географический охват – 20 и более регионов РФ
Олимпиада школьников «Ломоносов»	
Олимпиада школьников «Покори Воробьевы горы!»	
Олимпиада школьников Санкт-Петербургского государственного университета	
Московская олимпиада школьников	
Межрегиональная олимпиада школьников «Евразийская лингвистическая олимпиада»	2-й уровень, принимают участие более 1 500 школьников, географический охват – 10 и более регионов РФ
Турнир имени М.В. Ломоносова	
Олимпиада РГГУ для школьников	
Олимпиада школьников Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации	
Учитель школы будущего	3-й уровень, принимают участие более 1 500 школьников, географический охват – 3 и более регионов РФ
Межрегиональная олимпиада школьников на базе ведомственных образовательных организаций	
Плехановская олимпиада школьников	
Региональный конкурс школьников Челябинского университетского образовательного округа	

Обратимся к лингвистическому треку. На всероссийской олимпиаде школьников представлены 6 иностранных языков, среди которых английский, немецкий, французский, испанский, итальянский и китайский. Не существует нормативных документов, которые унифицируют подходы разработчиков к заданиями, поэтому участникам необходимо не только знать язык на высоком уровне, но и погружаться в специфику олимпиадного движения по отдельно взятому языку. Среди вузовских олимпиад по лингвистическому направлению особенно отличаются проекты 1-го уровня, такие как «Высшая проба», «Ломоносов», «Покори Воробьевы горы!», а также Олимпиада школьников Санкт-Петербургского государственного университета (табл. 1). Полностью предлагается в таблице 1.

Отметим, что существуют междисциплинарные проекты как по естественнонаучным, так и по социальным и гуманитарным дисциплинам. Так, Телевизионная гуманитарная олимпиада школьников «Умницы и умники», традиционно организуемая в МГИМО и имеющая статус 1-го уровня, включает в себя знание следующих предметов: журналистика, зарубежное регионоведение, международные отношения, политология, реклама и связи с общественностью. Некоторые олимпиады могут включать в себя несколько профилей, которым будут присвоены разные уровни. Так, «Высшая проба», разрабатываемая в Высшей школе экономики, состоит из 27 профилей, с различными уровнями в Перечне. По определенным предметам, не представленным на Всероссийской олимпиаде школьников, например философии и лингвистике, результаты участия в «перечневых» олимпиадах важны для формирования команды школьников, которые получают право представлять страну на международных интеллектуальных состязаниях.

Подводя итоги вышесказанному, можно сделать выводы о формировании в России альтернативной системы оценивания знаний и способностей школьников, которая существует параллельно с системой единых государственных экзаменов. Интеллектуальные состязания, такие как олимпиады и научно-исследовательские конкурсы, служат цели выявления талантливых обучающихся во всех регионах, позволяя дипломантам поступать в высшие учебные заведения по итогам результативного участия в олимпиадах. Данная система уверенно завоевывает сердца молодежи, так как олимпиадные задания служат средством развития одаренности и привлекают своей нестандартностью.

### Список литературы

Бикметова Э.Р. Научно-исследовательская деятельность обучающихся в формировании профессиональных компетенций // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2022. № 11. С. 28–31.

Гулов А.П. Концептуальные особенности подготовки к олимпиадам по английскому языку // Иностранные языки в школе. 2021. № 12. С. 34–40.

Гумерова М.М. Индивидуальный образовательный маршрут обучающихся: Опыт применения при подготовке к олимпиадам по русскому языку // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. № 2-1(31). С. 281–283.

Деятельность Российского совета олимпиад школьников: сайт Российского совета олимпиад школьников. URL: <https://rsg-olymp.ru/about> (дата обращения: 24.12.2022).

Кисова В.В. Анализ связи результатов регионального и заключительного этапов олимпиады школьников по иностранному языку на основе матриц сопряженности // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-3. С. 134–138.

Кисова В.В. Дискриминантный анализ в исследовании результатов олимпиады школьников по иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 178–183.

Кравченко Ю.Д. Анализ организации и проведения предметных олимпиад для школьников (на примере олимпиад по журналистике) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № 2. С. 180–184.

Мацевич С.Ф. Образовательное пространство Псковско-белорусского пограничья в международной лингвокраеведческой олимпиаде на английском языке // Вестник Псковского государственного университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2021. № 13. С. 95–105.

Об утверждении перечня олимпиад школьников и их уровней на 2022/23 учебный год: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 30.08.2022 № 828. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209300006>. (дата обращения: 24.12.2022).

Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22.06.2022 № 566. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207220037>. (дата обращения: 24.12.2022).

Помялова Е.И., Лоренц В.В. Воспитательный потенциал внеурочной деятельности школьников // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием; Чебоксары, 4 марта 2022 года / гл. ред. Ж.В. Мурзина. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2022. С. 167–171.

Собкин В.С. Отношение к дополнительному образованию учащихся основной и старшей школы: социально-психологические аспекты // Национальный психологический журнал. 2018. № 1. С. 63–76.

Тараканова В.А. Олимпиада по английскому языку для непрофильных специальностей как способ повышения мотивации его изучения // Националь-

ные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. и докл. XII Всерос. науч.-практ. конф.: 100-летию со дня рожд. В.А. Сухомлинского посвящается; Уссурийск, 11 мая 2018 года. Уссурийск: Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ). 2018. С. 105–108.

Тетина С.В. Возможности предметной олимпиады школьников в развитии дивергентного мышления // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 155–158.

Dahl B., Grunwald A. How lower secondary pupils work with design in green entrepreneurship in STEM education competitions, 2022, Int J Technol Des Educ 32, pp. 2467–2493.

Smith K.N., Jaeger A.J., & Thomas D. “Science olympiad is why I’m here”: The influence of an early STEM program on college and major choice. Research in Science Education, 2021, vol. 51, pp. 443-459.

### References

Bikmetova E.R. *Nauchno-issledovatel'skaia deiatel'nost' obuchaiushchikhsia v formirovanii professional'nykh kompetentsii* [Research activity of students in the formation of professional competencies]. *Sistema menedzhmenta kachestva: opyt i perspektivy* [Quality management system: experience and prospects], 2022, vol. 11, pp. 28-31. (In Russ.)

Gulov A.P. *Kontseptual'nye osobennosti podgotovki k olimpiadam po angliiskomu iazyku vol* [Conceptual features of preparation for Olympiads in English]. *Inostrannye iazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2021, vol. 12, pp. 34-40. (In Russ.)

Gumerova M.M. *Individual'nyi obrazovatel'nyi marshrut obuchaiushchikhsia: Opyt primeniia pri podgotovke k olimpiadam po russkomu iazyku* [Individual educational route of students: Experience of application in preparation for the Olympiads in the Russian language]. *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University], 2021, No. 2-1 (31), pp. 281-283. (In Russ.)

*Deiatel'nost' Rossiiskogo soveta olimpiad shkol'nikov* [Activities of the Russian Council of School Olympiads. Website of the Russian Council of School Olympiads]. URL: <https://rsr-olymp.ru/about> (access date: 24.12.2022). (In Russ.)

Kisova V.V. *Analiz svyazi rezul'tatov regional'nogo i zakliuchitel'nogo etapov olimpiady shkol'nikov po inostrannomu iazyku na osnove matrits sopriazhennosti* [Analysis of the relationship between the results of the regional and final stages of the Olympiad of schoolchildren in a foreign language on the basis of conjugacy matrices]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2022, vol. 74-3, pp. 134-138. (In Russ.)

Kisova V.V. *Diskriminantnyi analiz v issledovanii rezul'tatov olimpiady shkol'nikov po inostrannomu iazyku* [Discriminant analysis in the study of the results of the Olympiad of schoolchildren in a foreign language]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2021, vol. 71-2, pp. 178-183. (In Russ.)

Kravchenko Iu.D. *Analiz organizatsii i provedeniia predmetnykh olimpiad dlia shkol'nikov (na primere olimpiad po zhurnalistike)* [Analysis of the organization and conduct of subject Olympiads for schoolchildren (on the example of journalism Olympiads)]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of theory and practice], 2020, vol. 5, № 2, pp. 180-184. (In Russ.)

Matsevich S.F. *Obrazovatel'noe prostranstvo Pskovo-beloruskogo pogranič'ia v mezhdunarodnoi lingvokraevedcheskoi olimpiade na angliiskom iazyke* [The educational space of the Pskov-Belarusian borderland in the International Linguistic and local history Olympiad in English]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Psikhologo-pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Pskov State University. Ser.: Psychological and pedagogical sciences], 2021, vol. 13, pp. 95-105.

*Ob utverzhdenii perechnia olimpiad shkol'nikov i ikh urovnei na 2022/23 uchebnyi god: prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniia Rossiiskoi Federatsii ot 30.08.2022 № 828* [On approval of the list of school Olympiads and their levels for the 2022/23 academic year: Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 828 dated 30.08.2022]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209300006> (access date: 24.12.2022). (In Russ.)

*Ob utverzhdenii Poriadka provedeniia olimpiad shkol'nikov: prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniia Rossiiskoi Federatsii ot 22.06.2022 № 566* [On Approval of the Procedure for holding school Olympiads: Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 566 dated 06.22.2022]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207220037> (access date: 24.12.2022). (In Russ.)

Pomialova E.I. *Vospitatel'nyi potentsial vneurochnoi deiatel'nosti shkol'nikov* [Educational potential of extracurricular activities of schoolchildren]. *Pedagogika, psikhologiya, obshchestvo: ot teorii k praktike: sb. materialov II Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem; Cheboksary, 4 marta 2022 goda* [Pedagogy, psychology, society: from theory to practice: A collection of materials of the second All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation; Cheboksary, March 04, 2022], ed. by Zh.V. Murzina. Cheboksary, Izdatel'skii dom «Sreda», 2022, pp. 167-171. (In Russ.)

Sobkin V.S. *Otnoshenie k dopolnitel'nomu obrazovaniu uchashchikhsia osnovnoi i starshei shkoly: sotsial'*

*no-psikhologicheskie aspekty* [Attitude to additional education of primary and high school students: socio-psychological aspects]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2018, vol. 1, pp. 63-76. (In Russ.)

Tarakanova V.A. *Olimpiada po angliiskomu iazyku dlia neprofil'nykh spetsial'nostei kak sposob povysheniia motivatsii ego izucheniia* [Olympiad in English for non-core specialties as a way to increase the motivation of its study]. *Natsional'nye prioritety sovremennogo rossiiskogo obrazovaniia: problemy i perspektivy: sb. nauch. st. i dokladov XII Vseros. nauch.-prakt. konf.: 100-letiiu so dnia rozhd. V.A. Sukhomlinskogo posviashchaetsia, Ussuriisk, 11 maia 2018 goda* [National priorities of modern Russian education: problems and prospects: collection of scientific articles and reports of the XII All-Russian Scientific and Practical Conference: dedicated to the 100th anniversary of the birth of V.A. Sukhomlinsky, Ussuriysk, May 11, 2018]. Ussuriisk, Dal'nevostochnyi federal'nyi universitet (DVFU) Publ., 2018, pp. 105-108. (In Russ.)

Tetina S.V. *Vozmozhnosti predmetnoi olimpiady shkol'nikov v razvitii divergentnogo myshleniia* [The possibilities of the subject Olympiad of schoolchildren in the development of divergent thinking]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia* [The world of science, culture, education], 2019, vol. 1 (74), pp. 155-158 (In Russ.)

Dahl B., Grunwald A. How lower secondary pupils work with design in green entrepreneurship in STEM education competitions, 2022, *Int J Technol Des Educ* 32, 2467–2493.

Smith K.N., Jaeger A.J., & Thomas D. “Science olympiad is why I’m here”: The influence of an early STEM program on college and major choice. *Research in Science Education*, 2021, vol. 51, pp. 443-459.

*Статья поступила в редакцию 27.02.2023; одобрена после рецензирования 15.03.2023; принята к публикации 15.03.2023.*

*The article was submitted 27.02.2023; approved after reviewing 15.03.2023; accepted for publication 15.03.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 125–131. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 125–131.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371.4

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-125-131>

## РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

**Зоголь Светлана Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия, [zogolswetlana@gmail.com](mailto:zogolswetlana@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0092-4046>

**Смоляр Антонина Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия, [smol\\_53@mail.ru](mailto:smol_53@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6084-2590>

**Гокина Алла Геннадиевна**, кандидат филологических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия, [gokina@pgsga.ru](mailto:gokina@pgsga.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3612-5190>

**Кечаев Сергей Сергеевич**, ассистент, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия, [kechaevs.s.1993@gmail.com](mailto:kechaevs.s.1993@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2246-2113>

**Аннотация.** В статье обоснована актуальность изучения проблемы развития художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств, где создаются возможности для становления учащихся в качестве субъектов культуры и художественной деятельности как одного из факторов развития такого восприятия. В соответствии с целью исследования отражено обоснование разработанной модели развития художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств и представлены эмпирические результаты ее реализации в учебном процессе отделения изобразительного искусства. Авторы акцентируют внимание на том, что разработанная модель базируется на идее необходимости создания на занятиях изобразительного искусства атмосферы постижения смысла художественного произведения и принятия подростка в художественной деятельности как творца новой реальности; методологической основой модели выступают герменевтический и полихудожественный подходы, а также адекватные им принципы (диалогичности, культуросообразности, персонализации образовательного процесса). На их основе определено содержание и ведущие методы развития художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств (метод соучастия в художественном действии и метод проектов). Используя описанный в статье комплекс методов исследования, авторы представляют результаты реализации разработанной модели, свидетельствующие о позитивных изменениях в развитии художественного восприятия подростков, проявляющихся в повышении уровня осознанности применения художественных знаний в художественно-творческой деятельности, эмоциональной отзывчивости на художественное произведение, умений и навыков композиционного анализа художественного произведения.

**Ключевые слова:** художественное восприятие, развитие, подростковый возраст, изобразительное искусство, детская школа искусств, модель, подходы, принципы, методы исследования.

**Для цитирования:** Зоголь С.Г., Смоляр А.И., Гокина А.Г., Кечаев С.С. Развитие художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 125–131. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-125-131>

Research Article

## THE DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS' ARTISTIC PERCEPTION IN THE CHILDREN'S ART SCHOOL SETTINGS

**Svetlana G. Zogol**, candidate of pedagogical sciences, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, [zogolswetlana@gmail.com](mailto:zogolswetlana@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0092-4046>

**Antonina I. Smolyar**, doctor of pedagogical sciences, professor, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, [smol\\_53@mail.ru](mailto:smol_53@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6084-2590>

**Alla G. Gokina**, candidate of philological sciences, associate professor, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, [gokina@pgsga.ru](mailto:gokina@pgsga.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3612-5190>

**Sergei S. Kechaev**, assistant, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, [kechaevs.s.1993@gmail.com](mailto:kechaevs.s.1993@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2246-2113>

**Abstract.** The article substantiates the relevance of studying the development of adolescents' artistic perception in the children's art school which creates opportunities for students formation as subjects of culture and artistic activity as one of the factors

of such perception development. In accordance with the purpose of the study, the developed model of adolescents' artistic perception formation in the children's art school settings is substantiated and the empirical results of its implementation in the educational process of the Department of fine arts are presented. The authors emphasize that the developed model is based on the necessity of comprehension of the meaning of a work of art in the fine arts classroom and acceptance of a teenager in artistic activity as a creator of a new reality; the methodological basis of the model is hermeneutic and poly-artistic approaches as well as principles adequate to them (a dialogue, personalization, cultural conformity of the educational process). They determine the content and leading methods of adolescents' artistic perception development in a children's art school setting (the method of participation in artistic action and the method of projects). Using the set of research methods described in the article, the authors present the developed model implementation results, indicating positive development of artistic perception of adolescents manifested in higher awareness of how the artistic knowledge is applied in artistic and creative activity; emotional responsiveness to the artwork; skills and abilities of the artwork compositional analysis.

**Keywords:** artistic perception, development, adolescence, fine art, children's art school, model, approaches, principles, research methods.

**For citation:** Zogol S.G., Smolyar A.I., Gokina A.G., Kecheev S.S. The development of adolescents' artistic perception in the children's art school settings Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 125–131. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-125-131>

Дополнительное художественное образование сегодня – важная составляющая образовательного процесса, «источник формирования идентичности личности и ее мотивации к будущему, мотивации к развитию» [Асмолов: 6]. Умение понимать и ценить искусство, составляющее содержание художественного восприятия, рассматривается не только как основа художественной культуры личности обучающегося, но и как импульс для самопознания, саморазвития и самотворения личности подростка.

Подростковой возраст – это время приобщения человека к культуре [Шпранглер]. Исследователь О.Л. Некрасова-Каратеева отмечает, что картина для подростков – это не только продукт художественного творчества, а новый и особый мир. В этом мире подросток делает то, что он хочет, может и умеет. Доминирующим в рисовании становится умозрительная активность, соответствующая возрастной специфике отношения к изображению как образу внутренне-го «я» [Некрасова-Каратеева: 101]. Другими словами, подросток в художественной деятельности – это творец новой реальности.

В условиях детской школы искусств особые возможности создаются для персонализации учебно-воспитательного процесса, выполняющей личностно-развивающую функцию обучения, сущность которой заключается в том, что учащийся становится субъектом культуры и деятельности. Активная художественно-творческая деятельность подростка становится одним из факторов развития его художественного восприятия.

Художественное восприятие произведений искусства наряду с практической художественно-творческой деятельностью составляет единую образовательную структуру занятий изобразительным искусством. Однако наблюдается противоречие между практической необходимостью развития художественного восприятия подростков и недостаточной разработанно-

стью содержательных аспектов его формирования в процессе реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись».

Пониманием важности проблемы развития художественного восприятия у младших подростков обусловлен интерес ученых к исследованию сущности и содержания художественного восприятия (А.В. Бакушинский, М.М. Бахтин, Е.П. Крупник, Б.М. Неменский, О.Л. Некрасова-Каратеева, Ю.Н. Протопопов, С.Х. Рапопорт, А.Я. Зись и др.), к изучению художественного образа как основной категории художественного восприятия (М.М. Бахтин, А.А. Дейнека, В.И. Жуковский, З.Н. Новлянская, М.Ф. Овсянников, Б.А. Столяров, В.И. Петрушин и др.); обращения к подростковому периоду как важному периоду развития художественного восприятия (А.В. Бакушинский, Н.Б. Крылова, В.А. Гуружапов, О.Н. Некрасова-Каратеева и др.). В зарубежных исследованиях проблема художественного восприятия раскрывается в различных аспектах: изучение микрогенеза стиля и содержания произведения [Augustin, Leder, Hutzler, Carbon], условностей в произведении изобразительного искусства и их отображения [Mamassian], разрабатывается модель художественного восприятия, изучается роль оценок и эмоций в эстетическом опыте [Pelowski], определяются педагогические технологии художественного анализа произведений на уроках изобразительного искусства [Kholmatova].

Обратимся к ключевому понятию нашего исследования. Следует отметить, что проблема развития художественного восприятия – одна из актуальных проблем художественного образования. Она изучается на различных уровнях методологического знания. В философии художественное восприятие рассматривается как процесс диалога между сознаниями двух его участников – героя художественного произведения и автора (зрителя) [Бахтин: 57], как процесс

проецирования знаний об искусстве на переживание художественного произведения [Зись]. Вместе с тем художественное восприятие – одна из категорий эстетики, особый вид эстетического восприятия, проявляющийся в получении позитивных эмоций от общения с произведением искусства – эстетического удовольствия [Шулева: 16]. В психолого-педагогических исследованиях художественное восприятие понимается как духовно-ценностное отношение человека к отдельным конкретным явлениям и миру в целом. Так, согласно Б.М. Теплову, в основе художественного восприятия лежит понимание художественного произведения, означающее способность «прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним» [Теплов: 10]. В исследованиях искусствоведов подчеркивается важность посредничества материала и техники исполнения художественного произведения, благодаря которым человек способен воспринимать эстетику художественного произведения [Янсон]; роль информации, которую хочет донести до нас художник: «Информацию, закодированную в символах, зритель в процессе восприятия ее декодирует и интерпретирует» [Кулка: 477]. В художественно-педагогической практике художественное восприятие рассматривается как акт вхождения в произведение искусства [Некрасова-Каратеева: 126]; активная интеллектуально-эмоциональная переработка увиденного в соответствии с личностным опытом, ценностными ориентациями, отношением воспринимающего [Бочкарев: 55], через категорию пафоса – понимание внутреннего содержания, которое художник стремится выразить, а читатель или зритель – воспринять [Как развивать художественное восприятие]. Исследователи Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская отмечают, что пафос является той категорией, которая объединяет между собой не только все виды искусства, но и акт художественного творчества, и акт восприятия художественного произведения. Кроме того, понимание пафоса как некоего эмоционального ядра, которое надо «открыть» и «возродить» в каждом акте художественного восприятия, позволяет понимать само это восприятие как творчество.

Сказанное выше позволяет нам понятие «художественное восприятие» представить как личностное образование, проявляющееся в понимании, переживании, интерпретации и личностной оценке зрителем смысла художественного произведения.

При разработке модели развития художественного восприятия мы исходили из понимания модели как рабочего инструмента, позволяющего отчетливо увидеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему влияющих на нее факторов, ресурсное обеспечение развития [Загвязинский: 46]. Разработанная нами модель базируется на идее

необходимости создания на занятиях изобразительного искусства атмосферы постижения смысла художественного произведения и принятия подростка в художественной деятельности как творца новой реальности. Она состоит из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, теоретико-методологического, структурно-содержательного, оценочно-результативного.

Целевой блок модели отражает прогнозируемый результат моделируемого процесса – развитие художественного восприятия подростков на занятиях изобразительным искусством в детской школе искусств. Задачами моделируемого процесса являются: развитие интереса подростков к занятиям изобразительным искусством, воспитание эмоционально-ценностного отношения к изобразительному искусству, содействие пониманию и развитию личностного смысла художественного произведения.

Теоретико-методологический блок модели включает научное представление о содержании понятия «художественное восприятие» через раскрытие таких дефиниций, как «восприятие», «художественный образ», компоненты художественного восприятия, научные подходы и принципы развития рассматриваемого явления. Изучение генезиса данного явления позволило нам определить структуру художественного восприятия, представляющую собой единство трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционального и деятельностного. Содержание когнитивного компонента образуют историко-культурные знания и представления, знания о явлениях художественной культуры и культуры в целом, терминология изобразительного искусства. Содержание эмоционального компонента представлено эмоциональной отзывчивостью на произведение, сопереживанием, соответствующим выраженному в произведении настроению, проявлением чуткости к контрастам и нюансам художественной формы (ритм, величина, оттенки цвета и т. д.), направленностью на эмоциональное постижение смысла художественных образов. Содержание деятельностного компонента образуют навыки и умения композиционного анализа произведения (умение выявлять особенности построения художественной формы и принципов компоновки ее основных элементов, умение выделять композиционный центр произведения, умение определять пластическое решение и эмоциональное состояние художественного произведения, умение устанавливать отличительные черты художественного стиля и творчества известных художников, умение понимать смысл художественного произведения). Решение проблемы развития художественного восприятия неразрывно связано с реализацией идей герменевтического и полихудожественного подходов. Сущность герменевтического подхода к развитию худо-



жественного восприятия подростков заключается в раскрытии скрытых смыслов произведений изобразительного искусства, представленных в художественно-образной форме. Назначение полихудожественного подхода состоит в осознании подростками целостности искусства, его взаимосвязи с жизнью, природой, историей культуры; способности искусства выражать идею через символ; организации педагогом познания искусства через переживание, творчество и сотворчество на основе отношения к индивидуальности ребенка как к ценности. Принцип диалогичности, культуросообразности и принцип персонализации образовательного процесса выступают в качестве конкретизации названных подходов. Принцип диалогичности направлен на создание субъект-субъектных взаимоотношений между участниками художественно-творческого процесса, их самореализацию в процессе общения с собой, другими, искусством. Принцип культуросообразности нацеливает участников художественно-педагогического процесса на создание культурно-событийной среды путем активного включения в разнообразные виды деятельности по освоению культуры – культурные практики, в ходе которых присваиваются личностные знания и отношения к себе и искусству. Принцип персонализации образовательного процесса требует создания таких условий, которые позволяют вывести обучающегося в позицию субъекта проектирования своей художественно-творческой деятельности, находящегося в процессе саморазвития, поиска личностных смыслов и собственной индивидуальности.

Структурно-содержательный блок модели отражает процесс формирования и развития художественного восприятия подростков, который осмыслен сквозь призму содержания понятий «художественное восприятие подростков», «художественный образ», «герменевтический подход», «полихудожественный подход» и включает методы и организационные формы работы по развитию художественного восприятия подростков. В опытной работе мы ориентировались на закон художественного уподобления и методические принципы: проживание как форма обучения и освоения художественного опыта и единство восприятия и созидания (Б.М. Неменский), рассматривая их реализацию в качестве педагогических условий развития художественного восприятия подростков. Суть закона художественного уподобления заключается в том, что для постижения смысла художественного произведения необходимо создать атмосферу, соответствующую теме урока. Эмоциональное постижение выступает необходимой составляющей подлинного художественного восприятия. В художественно-педагогической практике определенные нами методические принципы нашли отражение в постепенном погружении обучающихся в тему, ее

осознание через выход на личный культурный опыт школьников. Изучение каждой темы подкреплялось демонстрацией документальных и художественных фильмов об истории изобразительного искусства, художниках, их картинах с последующим обсуждением; посещением выставок, мастер-классов самарских художников, организацией выставок художественных работ обучающихся художественного отделения школы для родителей и обучающихся общеобразовательных школ. Единство восприятия и созидания проявилось в выстраивании единого тематического стержня теоретических курсов («История изобразительного искусства», «Основы изобразительного искусства») и художественно-практических курсов («Рисунок», «Живопись»).

В качестве ведущих методов развития художественного восприятия подростков нами были определены метод соучастия в художественном действии (Б.П. Юсов), метод проектов. Сущность метода соучастия в художественном действии заключается в том, что диалог между зрителем и художником, направленный на постижение художественного образа, должен протекать в единстве с творческой деятельностью, то есть в сотворчестве. Таким образом, через творческую деятельность дети как будто «изнутри» стараются понять, какие задачи ставит перед собой художник и как он их решает. В результате процесс реализации метода соучастия в художественном действии протекает как бы в двух плоскостях: плоскости понимания, осознания, интерпретации и созидания художественного произведения и плоскости духовного единения, со-бытия обучающегося с автором произведения. Ценность данного метода заключается еще и в том, что он позволяет педагогу приблизить обучающихся к пониманию закодированной средствами художественной выразительности информации, «услышать» чувства и эмоции, заложенные автором, создать ситуацию со-трудничества и со-действия. Метод проектов – это эффективная технология формирования навыков проектирования и исследования, организации коллективной творческой деятельности обучающихся. Проектная деятельность создает возможности для вхождения обучающегося в новые для него ситуации развития – обдумывание проекта, планирование его результатов и средств достижения, выбор участников и способов их взаимодействия, экспертиза результатов работы. Погружение в такие ситуации и освоение данных позиций способствует становлению учащегося как субъекта художественно-творческой деятельности.

Оценочно-результативный блок модели включает методы исследования, критерии развития художественного восприятия подростков и характеристику уровней развития художественного восприятия подростков (результат). В соответствии с определенными

ми нами компонентами художественного восприятия критериями его развития являются: способность осуществлять анализ произведения, опираясь на историко-культурные знания и представления; способность к эмоциональному отклику на произведение искусства; способность осуществлять анализ выразительных средств, которые применял художник для создания художественного образа. В качестве диагностического инструментария использовался комплекс методов исследования: наблюдение, метод семантического дифференциала, адаптированная методика «Геометрия в композиции» (Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова), адаптированный тест на ассоциации «Громкий – тихий» (Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова), адаптированный алгоритм анализа картин (А.А. Мелик-Пашаев).

Способность подростков осуществлять анализ произведения, опираясь на историко-культурные знания и представления, мы изучали с помощью адаптированного алгоритма анализа картин А.А. Мелик-Пашаева. Алгоритм включает вопросы эмоционального (отношение к произведению), предметного (композиционный анализ произведения) и символического уровней. Комплексный подход к анализу картины позволяет определить уровень ориентации в художественных явлениях действительности, роль и место произведения в широком поле культуры.

Изучение способности к эмоциональному отклику на произведение искусства осуществлялось с помощью адаптированного теста на ассоциации «Громкий – тихий» Е.М. Торшиловой и Т.В. Морозовой. Тест носит полихудожественный характер и направлен на определение соответствия между настроением, переданным поэтами в стихотворениях и художниками в картинах. Метод семантического дифференциала дополняет изучение эмоционального компонента художественного восприятия и позволяет диагностировать с помощью нескольких противоположных пар эмоционально-ценностных прилагательных эмоциональное отношение подростков к картине.

С помощью методики «Геометрия в композиции» Е.М. Торшиловой и Т.В. Морозовой изучалась способность осуществлять анализ выразительных средств, которые применял художник для создания художественного образа; определялся композиционный строй картины, в основе которого лежит геометрическая фигура – необходимая составляющая осознанного художественного восприятия. С помощью алгоритма анализа картин А.А. Мелик-Пашаева дополнялось изучение умений и навыков композиционного анализа произведения.

В процессе наблюдения фиксировались активность подростков при включении в ту или иную художественную деятельность, их эмоциональная реакция на картину, применение художественных

терминов в общении, влияние анализа картин на качество художественных работ подростков.

Исследованием установлено, что в результате реализации разработанной нами модели в условиях МБУ ДО «ДШИ № 14» г. о. Самара в течение 2020–2022 гг. можно говорить о позитивном характере динамики развития художественного восприятия подростков. В частности, изменения в содержании когнитивного компонента проявились в том, что учащиеся осознанно применяли художественные знания, в том числе знания о таких средствах выразительности композиции, как ритм, линия, силуэт, тон, цвет, контраст; в способности анализировать художественные произведения различных стилей и жанров, созданные в разные исторические периоды; в умении обоснованно излагать свою позицию на творчество художника, умении применять полученные знания в художественной деятельности. Если на констатирующем этапе эксперимента изложение взглядов подростками сводилось к односложному ответу, то на заключительном этапе работы в письменных и устных ответах учащихся можно было наблюдать способность аргументированно рассуждать о произведениях искусства и делать выводы.

Положительная динамика наблюдается и в развитии эмоционального компонента художественного восприятия. Изучение эмоциональной отзывчивости на художественное произведение методом семантического дифференциала показало, что эмоциональные оценки подростками картины максимально приближены к выраженному в произведении настроению, указаны средства выразительности, передающие художественный замысел.

Увеличилось количество детей, демонстрирующих средний и высокий уровень развития умений и навыков композиционного анализа произведения, составляющих содержание деятельностного компонента исследуемого восприятия. Наши наблюдения показали, что корреляция между действиями цикла «смотрю» – «анализирую» – «обсуждаю» – «понимаю» – «выполняю» устойчива и положительна. Необходимо отметить, что значительное улучшение качества художественных работ учащихся позитивным образом сказалось на их самооценке и на развитии у подростков навыков самоконтроля.

Количественные изменения проявились в увеличении на 18,18 % количества детей, демонстрирующих высокий уровень развития художественного восприятия и сокращении на 9,09 % количества детей, демонстрирующих средний и низкий уровни развития такого восприятия. Выборка исследования составила 18 человек.

Таким образом, модель развития художественного восприятия подростков на занятиях изобразительным искусством представляется нам целостной дина-

мической системой, отражающей внутренние связи такого развития. Результаты её реализации в условиях детской школы искусств позволяют говорить не только об её эффективности, но и о потенциальных возможностях как пространства порождения личностных смыслов и развития художественно-творческих способностей учащихся.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что развитие художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств становится успешным тогда, когда:

– художественное восприятие понимается как личностное образование, проявляющееся в понимании, переживании, интерпретации и личностной оценке зрителем смысла художественного произведения;

– модель такого развития базируется на идее необходимости создания на занятиях изобразительным искусством атмосферы постижения смысла художественного произведения и принятия подростка в художественной деятельности как творца новой реальности;

– конструирование содержания и выбор методов, содействующих развитию художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств, осуществляется в соответствии с герменевтическим и полихудожественным подходами;

– применение разнообразных методов обучения, ведущими среди которых выступают метод соучастия в художественном действии и метод проектов, становится условием реализации принципов диалогичности, культуросообразности и персонализации образовательного процесса детской школы искусств;

– осуществляется включение подростков в активную художественно-творческую деятельность с учетом их возрастных особенностей;

– реализация модели создает условия для развития уровня осознанности применения подростками художественных знаний в художественно-творческой деятельности; эмоциональной отзывчивости на художественное произведение; умений и навыков композиционного анализа художественного произведения.

Результаты исследования могут быть использованы при реализации исследований по проблеме развития художественного восприятия подростков в условиях детской школы искусств, при составлении планов воспитательной работы и рабочих программ художественного образования.

#### Список литературы

*Асмолов А.Г.* Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // *Образовательная политики*. 2014. № 2 (64). С. 2–6.

*Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. 424 с.

*Бочкарёв Л.Л.* Психология музыкальной деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 1997. 352 с.

*Гуружанов В.А.* Как учить детей понимать изобразительное искусство: Очерки психологии порождения смысла произведений живописи и графики. Москва: РИА Мы и мир, 1999. 112 с.

*Загвязинский В.И.* Исследовательская деятельность педагога. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.

*Зись А.А.* В поисках художественного смысла. Москва: Искусство, 1991. 350 с.

Как развивать художественное восприятие у школьников / Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. Москва: Знание, 1988. 80 с.

*Кулка И.* Психология искусства. Харьков: Гуманитарный центр, 2019. 556 с.

*Мелик-Пашаев А.А.* «Праздничный день» или «Страшный праздник»? (К проблеме понимания авторского замысла) // *Искусство в школе*. 1993. № 6. С. 14–21.

*Некрасова-Каратеева О.Л.* Детское творчество в музее. Москва: Высшая школа, 2005. 208 с.

*Неменский Б.М.* Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. Москва: Просвещение, 1987. 253 с.

*Теплов Б.М.* Психологические вопросы художественного воспитания. Москва; Ленинград: Известия АПН РСФСР, 1947. Вып. 11. С. 7–26.

*Торшилова Е.М.* Тенденции и уровни развития художественного вкуса детей и подростков в эпоху социокультурного кризиса: монография. Москва: ИХО РАО, 2012. 132 с.

*Шпрангер Э.* Формы жизни: гуманитарная психология и этика жизни. Москва: Канон+, 2014. 399 с.

*Шулева Е.И.* Эстетическое восприятие и художественное восприятие: независимость или зависимость? // *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2017. Т. 8, № 4. С. 1–8.

*Юсов Б.П.* Восприятие искусства и возрастные особенности школьников // *Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников*. Ч. 1. Москва, 1973. С. 65–111.

*Янсон Х.В.* Основы истории искусств. Санкт-Петербург: Икар, 1992. 514 с.

*Augustin M.D., Leder H., Hutzler F., Carbon C.C.* Style follows content: on the microgenesis of art perception. *Acta Psychol (Amst)*, 2008, vol. 128, № 1, pp. 127–38. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2007.11.006>.

*Kholmatova F.M.* Methodology of teaching students to artistic perception of painting works in fine arts classes. *Current research journal of pedagogics*, vol. 3, № 2, pp. 125-135. <https://doi.org/10.37547/pedagogics-cjrp-03-02-21>.

*Mamassian P.* Ambiguities and conventions in the perception of visual art. *Vision Research*, 2008,

vol. 48, № 20, pp. 2143-2153. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2008.06.010>.

Pelowski M. A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas in Psychology*, 2011, vol. 29, № 2, pp. 80-97. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.04.001>.

### References

Asmolov A.G. *Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v jepohu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvorenie* [Additional personal education in the era of change: cooperation, co-creation, self-creation]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy], 2014, № 2 (64), pp. 2–6. (In Russ.)

Bahtin M.M. *Jestetika slovesnogo tvorcestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1986, 424 p. (In Russ.)

Bochkarjov L.L. *Psihologija muzikal'noj dejatel'nosti* [Psychology of musical activity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 1997, 352 p. (In Russ.)

Guruzhapov V.A. *Kak uchit' detej ponimat' izobrazitel'noe iskusstvo: Oчерki psihologii porozhdenija smysla proizvedenij zhivopisi i grafiki* [How to teach children to understand Fine Art: Essays on the psychology of generating the meaning of paintings and graphics]. Moscow, Mi i mir Publ., 1999, 112 p. (In Russ.)

Janson H.V. *Osnovy istorii iskusstv* [Foundations of Art history]. Sankt-Petersburg, Ikar Publ., 1992, 514 p. (In Russ.)

Jusov B.P. *Vosprijatie iskusstva i vozrastnye osobennosti shkol'nikov* [Schoolchildren's perception of art and age characteristics]. *Rol' hudozhestvennyh muzeev v jesteticheskom vospitanii shkol'nikov* [The role of art museums in the aesthetic education of schoolchildren]. Moscow, 1973, pp. 65-111. (In Russ.)

*Kak razvivat' hudozhestvennoe vosprijatie u shkol'nikov* [How to develop the artistic perception in schoolchildren], G.N. Kudina, A.A. Melik-Pashaev, Z.N. Novljanskaja. Moscow, Znanie Publ., 1988, 80 p. (In Russ.)

Kulka I. *Psihologija iskusstva* [Psychology of art]. Har'kov, Humanitarian center Publ., 2019, 556 p. (In Russ.)

Melik-Pashaev A.A. «Prazdnichnyj den'» ili «Strashnyj prazdnik»? (*K probleme ponimaniya avtorskogo zamysla*) [“A feast day” or a “terrible feast”? (The problem of understanding the author's intent)]. *Iskusstvo v shkole* [Art at school], 1993, № 6, pp. 14–21. (In Russ.)

Nekrasova-Karateeva O.L. *Detskoe tvorcestvo v muzee* [Children's creativity in a museum]. Moscow, Visshaya shkola Publ., 2005, 208 p. (In Russ.)

Nemenskij B.M. *Mudrost' krasoty: O problemah jesteticheskogo vospitanija* [The wisdom of beauty: The is-

sue of aesthetic education]. Moscow, Prosveshenie Publ., 1987, 253 p. (In Russ.)

Teplov B.M. *Psihologicheskie voprosy hudozhestvennogo vospitanija* [Psychological issues of artistic education]. Moscow, Leningrad, Izvestiya APN RSFSR Publ., 1947, iss. 11, pp. 7–26. (In Russ.)

Torshilova E.M. *Tendencii i urovni razvitija hudozhestvennogo vkusa detej i podrostkov v jepohu sociokulturnogo krizisav*: [Trends and levels of artistic taste development of children and adolescents in the era of socio-cultural crisis: monograph]. Moscow, IKhO RAO press Publ., 2012, 132 p. (In Russ.)

Shpranger Je. *Formy zhizni: gumanitarnaja psihologija i jetika zhizni* [Forms of life: Humanitarian psychology and ethics of life]. Moscow, Kanon+ Publ., 2014, 399 p. (In Russ.)

Shuleva E.I. *Jesteticheskoe vosprijatie i hudozhestvennoe vosprijatie: nezavisimost' ili zavisimost'?* [Aesthetic perception and artistic perception: independence or dependence?]. *Mir nauki. Sociologija, filologija, kul'turologija* [The world of science. Sociology, philology, cultural studies], 2017, № 4, pp. 1-8. (In Russ.)

Zagvazinskij V.I. *Issledovatel'skaja dejatel'nost' pedagoga* [A teacher's research activity]. Moscow, Academiya Publ., 2008, 176 p. (In Russ.)

Zis' A.Ja. *V poiskah hudozhestvennogo smysla* [In search of artistic meaning]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1991, 350 p. (In Russ.)

Augustin M.D., Leder H., Hutzler F., Carbon C.C. Style follows content: on the microgenesis of art perception. *Acta Psychol (Amst)*, 2008, vol. 128, № 1, pp. 127–38. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2007.11.006>.

Kholmatova F.M. Methodology of teaching students to artistic perception of painting works in fine arts classes. *Current research journal of pedagogics*, vol. 3, № 2, pp. 125-135. <https://doi.org/10.37547/pedagogics-cr-jp-03-02-21>.

Mamassian P. Ambiguities and conventions in the perception of visual art. *Vision Research*, 2008, vol. 48, № 20, pp. 2143-2153. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2008.06.010>.

Pelowski M. A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas in Psychology*, 2011, vol. 29, № 2, pp. 80-97. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.04.001>.

*Статья поступила в редакцию 25.02.2023; одобрена после рецензирования 29.03.2023; принята к публикации 10.04.2023.*

*The article was submitted 25.03.2023; approved after reviewing 29.03.2023; accepted for publication 10.04.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 132–143. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 132–143.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:51

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-132-143>

## КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Рахимов Амон Акпарович**, кандидат педагогических наук, доцент, Таджикский технический университет имени академика М.С. Осими, Худжанд, Республика Таджикистан, [amon\\_rahimov@mail.ru](mailto:amon_rahimov@mail.ru) <https://orcid.org/0000-0003-2075-4486>

**Аннотация.** В статье рассмотрен один из способов повышения эффективности обучения высшей математики, преподаваемый в техническом вузе с использованием компьютерной программы *Maple 18* как компьютерное моделирование. Использование процедур, некоторые функции программы и материалов повышает наглядность, однако, на наш взгляд, имеются и другие методы повышения эффективности обучения, которые обсуждаются в педагогической практике, но тем не менее на занятиях широко не применяются. Методами исследования данной работы является анализ результатов обучения студентов технических вузов и педагогов, преподающие этот предмет, с использованием компьютерного моделирования, которые заинтересовались повышению эффективности обучения и преподавания с использованием компьютерной программы *Maple 18*. Основы данного исследования – наблюдения за процессом освоения знаний по высшей математике студентов-инженеров технического вуза с применением компьютерного моделирования. Использование компьютерных моделей, в том числе компьютерной программы *Maple 18*, показало лучшие результаты на учебных занятиях высшей математики. Рассмотрены важнейшие этапы компьютерного моделирования и исследовательские вопросы с целью проверки освоения учебного предмета на занятиях высшей математики. Для повышения эффективности обучения и применения компьютерного моделирования, в том числе программу *Maple 18* целесообразно переходить к активным методом обучению, в качестве которых целесообразно использовать компьютерное моделирование и компьютерной программы *Maple 18*.

**Ключевые слова:** Maple 18, высшая математика, компьютерная математика, программа, технический вуз, методика обучения, активные методы обучения.

**Для цитирования:** Рахимов А.А. Компьютерное моделирование как один из способов повышения эффективности обучения по высшей математике в техническом вузе// Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 132–143. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-132-143>

Research Article

## COMPUTER SIMULATION AS ONE OF THE WAYS TO INCREASE THE EFFICIENCY OF TRAINING IN HIGHER MATHEMATICS IN A TECHNICAL UNIVERSITY

**Amon Ak. Rakhimov**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tajik Technical University named after M.S. Azimi Academy, Khujand. Republic of Tajikistan, [amon\\_rahimov@mail.ru](mailto:amon_rahimov@mail.ru)

**Abstract.** Introduction. The article considers one of the ways to improve the effectiveness of teaching higher mathematics taught at a technical university using the Maple 18 computer program as a computer simulation. The use of procedures, some functions of the program and materials increases visibility, however, in our opinion, there are other methods for improving the effectiveness of teaching, which are discussed in pedagogical practice, but nevertheless are not widely used in the classroom. The research methods of this work are the analysis of the learning outcomes of students of technical universities and teachers taught this subject using computer modeling, who are interested in improving the effectiveness of learning and teaching using the Maple 18 computer program. The basis of this study is the process of mastering knowledge in higher mathematics of students of engineers of a technical university using computer simulation. The use of computer models, including the Maple 18 computer program, showed the best results in higher mathematics classes and, with the use of modeling, had a positive effect on the quality of teaching knowledge of engineering students and the results of assessing their learning were observed for several years. The most important stages of computer modeling and research questions with engineers in order to check the mastery of the subject in the classroom of higher mathematics are considered. To increase the effectiveness of training and the use of computer simulation, including the Maple 18 program, it is advisable to switch to an active learning method, for which it is advisable to use computer simulation and the Maple 18 computer program.

**Key words:** Maple 18, higher mathematics, computer mathematics, program, technical university, teaching methodology, active teaching methods.

**For citation:** Rakhimov A.A. Computer simulation as one of the ways to increase the efficiency of training in higher mathematics in a technical university. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 132–143. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-132-143>

## Введение

Математика и компьютерное моделирование необходима в повседневной жизни, следовательно, определённые математические навыки нужны каждому человеку. Нам приходится в жизни считать (например, деньги), мы постоянно используем (часто не замечая этого) знания о величинах, характеризующих протяжённости, площади объёмы, промежутки времени, скорости и многое другое. Всё это пришло к нам на уроках арифметики и геометрии и пригодилось для ориентации в окружающем мире.

В настоящий момент происходит процесс появления и развития многочисленных знаковых систем, благодаря которым образуется многокомпонентное «информационное поле», представляющее собой специфическое информационное окружение человека. Поскольку возможности информационных технологий являются безграничными, возникает проблема информационной (коммуникативной) адаптации человека. Современное общество осознало, что будущее немислимо без информатизации всех сфер человеческой деятельности. Поток информации, с которым ежедневно, ежечасно сталкивается человек, становится все более мощным. Стремительно нарастающий поток информации приводит к тому, что с каждым годом увеличивается разрыв между общим количеством научных знаний и той их частью, которая усваивается в учебном заведении [1].

Математические знания и навыки нужны практически во всех профессиях, прежде всего, конечно, в тех, что связаны с естественными науками, техникой и экономикой. Математика является языком естествознания и техники и потому профессия естествоиспытателя и инженера требует серьёзного овладения многими профессиональными сведениями, основанными на математике [2, с. 3].

Профессиональное, углублённое и качественное понимание учебного процесса и ее содержания можно достичь, в том числе, организовав небольшие элементы исследовательской работы, что подчеркивают авторы А.Л. Корелев и Паршукова [3, 115], Е. А. Пермин и В. А. Тестов [4]. Вместе с этим весьма актуальным вопросом является использование и применение на учебных занятиях высшей математики в том, числе в техническом вузе компьютерного моделирования или компьютерной математики *Maple 18*. Например, И.Н. Симонова [5] рассматривает вопросы формирования и развития профессиональной компетентности студентов в условиях информационно-

экологической образовательной среды технического вуза, И.А. Вархушева [6] исследует формирование математической направленности студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки, М.А. Слепцова [8] педагогическая концепция организации электронного обучения в вузе и М.В. Кадочников исследует модели, алгоритмы и программное обеспечение систем управления мехатронно-модульными работами с адаптивной кинематической [7].

Ранее исследовательские работы на тему применение компьютерных программ или же математическое моделирование были разработаны учеными Шаталовой В.Ф., Хаитовой У.Х., Гаффаровой А. и другими. Ими были разработаны мультимедийное, электронное и математическое моделирование применимые в высших учебных заведениях. Цели и задачи, поставленные ими, были достигнуты.

Основные положения научной работы: обоснована важность использования компьютерного моделирования *Maple 18* на занятиях высшей математики для повышения эффективности процесса обучения; рассмотрены примеры задачи самостоятельных работ их методы решения с использованием компьютерного моделирования *Maple 18*, которые можно разбирать на занятиях высшей математики со студентами технических вузов инженерных специальностей; рассмотрены примеры с их решениями с тремя уровнями сложности от простого до сложных типов с использованием компьютерной программы *Maple 18* и их применение в различных областях науки.

## Материалы и методы

Использование компьютерной технологии и компьютерное моделирование на занятиях высшей математики, прежде всего связана как повышение эффективность преподавание дисциплины и проявление интересов студентов технических вузов, так как, высшую математику просто так ввести на наш взгляд неинтересной. Однако, компьютерное применение и использование компьютерных программ, может быть намного облегчает заинтересованность с управлением переключения внимания студентов и преподавателя во время учебных занятий.

Разработаны различные методические работы и практикумы для проведения занятий по высшей математике с использованием компьютерных программ в том числе с программой *Maple 18*. Имеется очень много различных программа для компьютерного применения, однако на наш взгляд программа *Maple 18* более удобнее к использованию, легкий



Рис. 1. Передача информации на занятиях и на самостоятельных работах

язык и понятийный интерфейс для студентов, а также и для преподавателей.

В политехнический институт города Худжанда проведение таких занятий т.е. компьютерное применение в том числе на кафедре высшей математики и физики внедряется и используются по инициативе доцентов Г.А. Раджабова, С.Г. Гуломнабиева и А.А. Рахимова начиная с 2012 года. Общая схема проведения занятий с использованием компьютерной технологии, передача информации на лекциях, практических занятиях и на самостоятельных работах показано на рисунке 1.

Источником информации на лекционных и практических занятиях, а также на лабораторных занятиях являются лектор или преподаватель ведущий практические занятия, которые представляют нужную информацию (лекции, примеры, алгоритмы и модели) применяемые на практических или на лабораторных занятиях, а студенты в свою очередь отражают эти информации в своих конспектах. Введение рабочих тетрадей или конспектов лекций помогают студентам сохранять концентрацию внимания и восприятие логики изложения учебного материала на учебных занятиях. Полученные материалы на лекциях и на практических занятиях студенты применяют полученные знания на лабораторных занятиях, самостоятельных работ также ознакомятся с элементами компьютерного моделирования т.е. компьютерных программ и переходят в категорию новых знаний. После окончания нового материала студентам индивидуально по способностям их знаний раздаются самостоятельные работы по трем уровням сложности, выполняемые в письменной форме также ими составляются алгоритмы решения в программе *Maple 18* и обработка этих заданий в этой среде. Выполнение задания оформляется на листе А4 и сдаются преподавателю на проверку. После одобрения т.е. правильности оформления и решения заданий в определённый

срок каждый студент защищают свои индивидуальные самостоятельные работы.

В естественных языках слово система используется как для обозначения объектов материального мира, так и при описании свойств математических объектов в том числе и компьютерного моделирования. Под системой также понимают множество элементов, связанных друг с другом в устойчиво функционирующее целое.

По мнению А.Ф. Горшкова [9, с. 20] модель это материальный или идеальный объект – копия, создаваемый для решения возникшей проблемы, сведением ее к уже известной задаче либо с целью получения новых знаний об объекте – оригинале, выделенном из проблемной среды и отображающей существенные свойства оригинала [10]. По форме отображения объектов проблемной среды модели принято разделять на две группы: материальные (физические, химические, биологические, аналоговые) и идеальные (знаковые и мысленные). Знаковые модели, в свою очередь, подразделяются на графические (схематические), логико-описательные, математические, а также компьютерные. Определение математической модели или компьютерной моделировании, можно сформулировать следующим образом. Это такая модель, которая использует «для описания свойств и характеристик объекта или события математические методы и символы» [9, с. 20], [1]. Математическое моделирование между словесной, предметно – ориентированной постановкой задачи и программным обеспечением персонального компьютера (ПК).

Компьютерная модель – знаковая модель, записанная (без синтаксических ошибок) ее составителем в форме, которую компьютер способен распознавать и преобразовать в электрические сигналы, произвести над ней арифметические и логические действия, а затем (с помощью обратного преобразо-

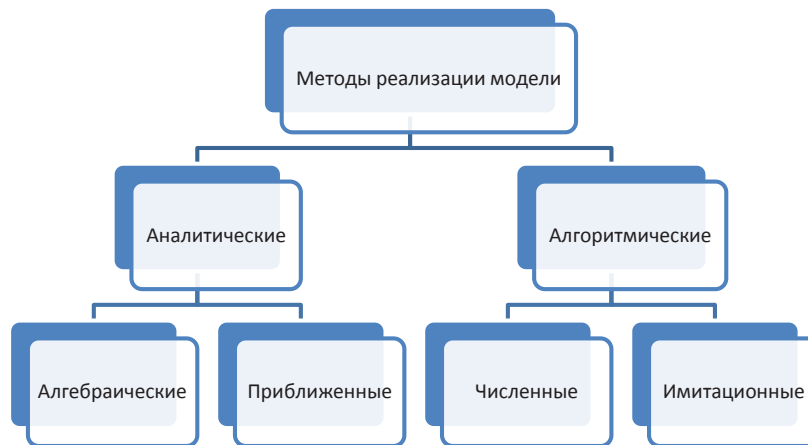


Рис. 2. Классификация математических моделей по методам реализации



Рис. 3. Типы математических моделей

вания электрических сигналов в числовую и знаковую форму) выдать результат на языке, понятном человеку [9, с. 21], [11].

Очень полезной и актуальной в данное время являются классификация математических моделей и компьютерное моделирование в зависимости от методов их последующей реализации на компьютерах, которая показано на рисунке 2 [11, с. 26].

Математическая модель, а также компьютерное моделирование по мнению Ю.Ю. Тарасевича [14] – это приближенное описание какого-либо класса явлений внешнего мира, выраженное с помощью математической символики. По мнению Ю.Ю. Тарасевича обычно различают 3 типа математических моделей, которая показана на рисунке 3.

Рассмотрим каждую из этих типов математической модели:

*Прямая задача*, когда по заданным локальным законам (физическим, химическим, биологическим, экономическим и т.п.), действующим внутри исследуемой системы, нужно ответить на вопрос, как будет вести себя система в целом. В этом случае все параметры исследуемой системы известны и изучается поведение модели в различных условиях.

*Обратная задача* – определение параметров модели путем сопоставления наблюдаемых данных

и результатов моделирования. Очень часто реальные процессы, протекающие в исследуемом объекте, не известны, но имеются косвенные наблюдения.

*Проектирование управляющих систем* – это совершенно особая область моделирования, которая имеет дело с автоматизированными информационными системами и автоматизированными системами управления.

Построение математических этапов показана на рисунке 4.

Создание математической модели на этом этапе наши представления о том, что же происходит в системе, обретают математическую формулировку. Математическое выражение изучаемых процессов может быть и системой уравнений, и дифференциальным уравнением, и набором правил. Если модель описывается дифференциальными уравнениями, то такая модель называется дифференциальной.

Созданием и реализацией программы понимается ввод и накопление результатов. На этом этапе происходит обоснование модели, то есть подтверждение того, что полученное решение является разумным и достаточно точным. Для этого проводится сопоставление полученных данных с результатами качественного анализа. Если результаты неудовлетворительны, то приводится модификация модели.



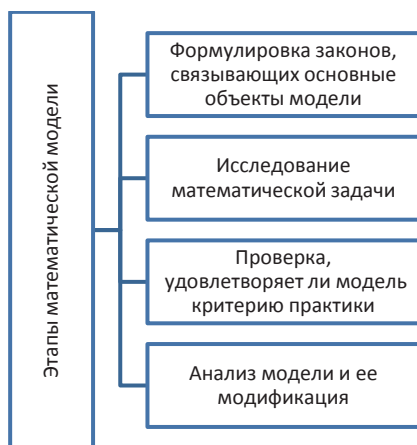


Рис. 4. Этапы математической модели

Для повышения эффективности обучения высшей математике с применением компьютерного моделирования будем рассмотреть тему дифференциальные уравнения первого порядка, а в качестве моделирования возьмем программу Maple 18.

Программа Maple необходима довольно широкой категории пользователей – студентам и преподавателям вузов, инженерам, аспирантам, научным работникам и даже учащимся математических классов общеобразовательных и специальных школ. Все найдут в Maple многочисленные достойные для применения [13, с.20].

Важное место в математические расчеты и вычислений занимает решение дифференциальных уравнений. К нему обычно относится анализ проведения систем во времени, а также различных физических понятий в том числе, тяготения и электрические заряды. Невозможно приставит место дифференциальных уравнений в моделирования, а также для компьютерного моделирования. Рассмотрим три задачи с повышенными сложностями с подробными решениями, а также с компьютерным применением.

Пример 1. Решить дифференциальное уравнение 1-го порядка:  $y' = ax$  [13, с. 435]

Решение: Данная задача относится к задаче первого уровня сложности по типу, решение которого все студенты смогут решить эту задачу т.е. будем отнести эту задачу к базовому уровню по высшей математике. Рассмотрим 3 тапа решение этой задачи:

1) первый этап решение этого примера. Заданное дифференциальное уравнение является, простым обыкновенным, для решение которого нужно будет проинтегрировать относительно переменной  $x$  т.е. заданное уравнение является, уравнением с разделяющимися переменными:

$$\frac{dy}{dx} = ax, \text{ так как } y' = \frac{dy}{dx}; dy = axdx; \int dy = \int axdx;$$

$$y = \int axdx; y = \frac{1}{2}ax^2 + C. \text{ Ответ: } y = \frac{1}{2}ax^2 + C.$$

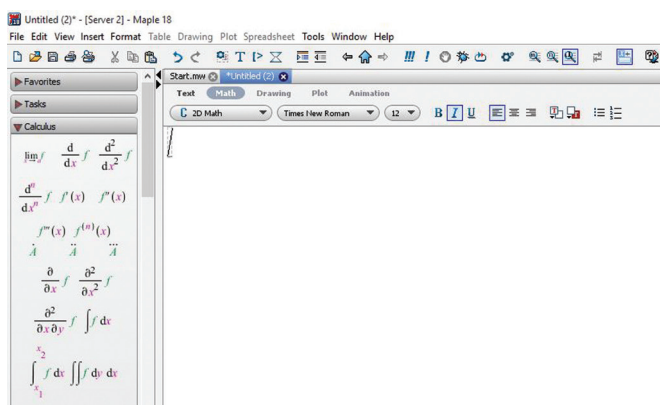


Рис. 5. Запуск программы Maple 18

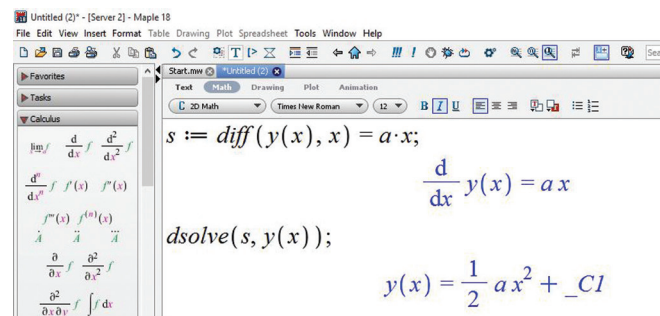


Рис. 6. Ввод и решение примера 1 в среде программы Maple 18

2) вторым этапом решение заданного примера является, составление алгоритма решение этой задачи т.е. какие операторы используются для решение этой задачи. Так, как это задача простая являющиеся первым уровнем сложности, поэтому используется линейный алгоритм т.е. очень простой алгоритм.

3) Третьим этапом решение данной задачи является компьютерное моделирование. Моделирование этого задачи будем использовать компьютерную программу *Maple 18*. С помощью этой программы мы будем сравнивать решения этой задачи, рассмотренное в первом этапе решения.

Для решения дифференциальных уравнений и системы простых дифференциальных уравнений (Задачи Коши) используется функция `dsolve` в разных формах записи:

```
dsolve (ODE)
dsolve (ODE, y(x), extra_args)
dsolve ({dsolve, ICs}, y(x), extra_args)
dsolve({sys ODE, ICs}, {funcs}, extra_args)
```

Здесь ODE – одно обыкновенное дифференциальное уравнение или система из дифференциальных уравнений первого порядка с указанием начальных условий,  $y(x)$  – функция одной переменной, ICs – выражение, задающее начальные условия, {sysODE} – множество дифференциальных уравнений, {funcs} - множество неопределенных функций, extra\_args – опция, задающая тип решения.

Запускаем программу *Maple 18* в активном режиме, которая показана на рисунке 5.

Ввод и решение дифференциального уравнения показано на рисунке 6.

И так, из рисунка 6 следует, что решение соответствует решением сделанное в 1 этапе решения этой задачи. Рассмотрим второй пример по среднему уровню сложности. Этим критериям соответствуют студенты, которые имеют базовые знания и имеют логические размышления:

Пример 2. Решить задачи Коши для заданного дифференциального уравнения [15, с.65]:

$$y' - y \cot x = \sin x, \quad y\left(\frac{\pi}{2}\right) = 1 \quad (1)$$

Решение:

1. Первый этап решение этого примера таково, что нужно сначала найти общее решения методами

Бернулли либо Лагранжа и по начальным заданным условиям. Найдем общее решения уравнения методом замены переменной:

$y = uv$ ;  $y' = u'v + uv'$ , получим  $u'v + uv' = \sin x$ , или  $u'v + u(v' - v \cdot \cot x) = \sin x$ ; выберем  $v$  так, чтобы  $\frac{dv}{dx} - v \cot x = 0$ . Находим  $\frac{dv}{dx} = v \cot x dx$ ,  $v = \sin x$ .

Подставляя в уравнение (1) значение  $v$ , получим  $\sin x \cdot \frac{du}{dx} = \sin x$ ;  $du = dx$ ;  $u = x + C$ .

Общее решение будет  $y = (x + C) \sin x$ . (2)

Подставляя начальные условия в решение (2) получим  $C = 1 - \frac{\pi}{2} = \frac{2 - \pi}{2}$ .

Итак, частное решение уравнения имеет следующий вид:

$$y = -\frac{1}{2} \sin x (-2 + \pi - 2x)$$

2. Второй этап решения этой задач аналогично, как простой алгоритма, но в этом этапе также существует условие отличие от простого. В этом алгоритме имеется под разделы на компьютерном языке, которая называется разветвлением, а также дополнительное условие.

3. Третьим этапом решение данной задачи является компьютерное моделирование или же компьютерная обработка задачи. С помощью этой программы мы будем сравнивать решения этой задачи, рассмотренное в первом этапе решения:

Запускаем программу и вводим необходимые информации, для сравнения полученных ответов в среде *Maple 18*. Результат этого действия показано на рисунке 7.

Из рисунка 7 видно, что мы нашли общее решение дифференциального уравнения, теперь зная начальные условия найдем частное решение уравнения или решим задачу Коши в среде программы *Maple 18*, а также будем использовать помимо функции `dsolve`, функцию `factor` – позволяющее вынести общий множитель за скобкой в конце полученного ответа, все эти действия показаны на рисунке 8.

Из рисунка 8 следует, что решение соответствуют общее и частные решениями сделанное на 1 этапе решения задачи Коши. Рассмотрим третий пример по уровню сложности, которое является сложной за-

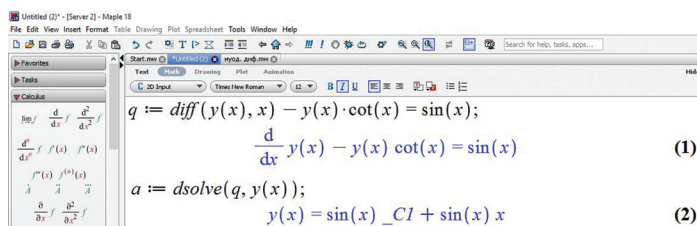


Рис. 7. Математическое моделирование примера 2 в среде Maple 18

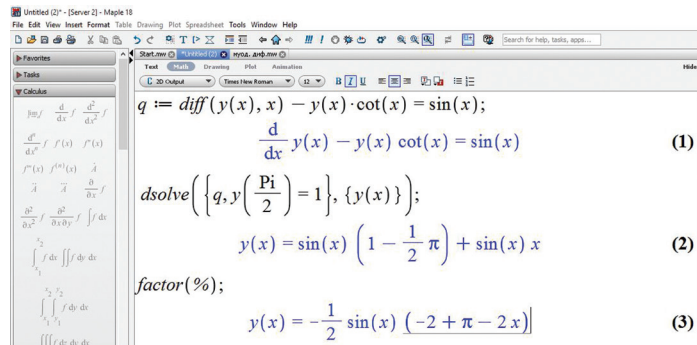


Рис. 8. Математическое моделирование примера 2, решение задачи Коши в среде Maple 18

дачей т.е. для решения этой задачи необходимы использовать также теоретические знания и применяющие задачи в какой ни будь области науки. Этим критериям соответствуют студенты, которые имеют базовые знания, логические, а также смогут применить в прикладных задачах:

Пример 3. Точное решение задачи о маятнике [14, с. 20].

После качественного анализа уравнения  $\varphi'' + \omega^2 \sin \varphi = 0$  (3) найдем точное решение. Полная механическая энергия  $W$  системы складывается из кинетической энергии

$$W = W_k + W_p = \frac{J\varphi'^2}{2} + mgl(1 - \cos \varphi) \quad (4)$$

или

$$mgl(1 - \cos \varphi_{\max}) = \frac{J\varphi'^2}{2} + mgl(1 - \cos \varphi) \quad (5)$$

Заметим, что при дифференцировании уравнения (4) получается уравнение (4). Естественно, уравнение движение системы не может зависеть от того как оно получено, из уравнений динамики или из закона сохранения энергии.

Выражая из (5)  $\varphi$ , имеем

$$\varphi = -\sqrt{\frac{2mgl}{J} \cos \varphi - \cos \varphi_{\max}}.$$

Выбор знака перед корнем определяется тем, то рост угла  $\varphi$  приводит к уменьшению скорости  $\dot{\varphi}$  то есть  $\varphi < \theta$ . Разделяя переменные и интегрируя, получаем

$$t = \sqrt{\frac{J}{2mgl}} \int_0^\theta \frac{d\varphi}{\sqrt{\cos \varphi - \cos \varphi_{\max}}}. \quad (6)$$

Для проведения преобразований уравнения (6) введем следующие обозначения  $T_0 = 2\pi \sqrt{\frac{J}{2mgl}}$   $k = \sin \varphi_{\max} / 2$  и перейдем к тригонометрическим функциям половинного аргумента

$$\cos \varphi = 1 - 2 \sin^2 \frac{\varphi}{2}$$

$$\cos \varphi_{\max} = 1 - 2 \sin^2 \frac{\varphi_{\max}}{2}$$

тогда

$$t = \frac{T_0}{4\pi} \int_\varphi^{\varphi_{\max}} \frac{d\varphi}{\sqrt{k^2 - \sin^2 \frac{\varphi}{2}}} \quad (7)$$

Сделаем замену переменных  $\sin \frac{\varphi}{2} = k \sin \vartheta$  (8)

тогда,

$$d\varphi = \frac{2k \cos \vartheta d\vartheta}{\sqrt{1 - k^2 \sin^2 \vartheta}} \quad (9)$$

$$\varphi_{\max} \rightarrow \frac{\pi}{2} \varphi \rightarrow \vartheta = \arcsin \left( \frac{\sin \frac{\varphi}{2}}{\sin \frac{\varphi_{\max}}{2}} \right) \quad (11)$$

и интеграл преобразуется к виду

$$t = \frac{T_0}{4\pi} \int_{\vartheta}^{\pi/2} \frac{2k \cos \vartheta d\vartheta}{k \cos \vartheta \sqrt{1 - k^2 \sin^2 \vartheta}} = \frac{T_0}{2\pi} \int_{\vartheta}^{\pi/2} \frac{d\vartheta}{\sqrt{1 - k^2 \sin^2 \vartheta}} = F(k, \frac{\pi}{2}) - F(k, \vartheta). \quad (12)$$

$$F(k, \vartheta) = \int_{\pi/2}^{\vartheta} \frac{d\theta}{\sqrt{1 - k^2 \sin^2 \theta}}$$

Эллиптический интеграл 1 рода.

Таким образом  $t = F(k, \frac{\pi}{2}) - F(k, \theta)$ ;

$$\theta = \frac{\sin \frac{\varphi}{2}}{\sin \frac{\varphi_{\max}}{2}}$$

И мы получили неявную зависимость координаты тела от времени. Функции обратные к эллиптическим интегралам, называются эллиптическими функциями или функциями Якоби. Через них может выражена зависимость  $\varphi(t)$ .

Теперь переходим к компьютерному моделированию этой задачи. Также с помощью компьютерной программы, а также можно показать графики полученных функций. Для этого запускаем программу Maple 18 и введем нужные данные показанная на рисунке 9.

Для закрепления материала студентам предложим самостоятельные работы в трех уровнях сложности начиная от простого до сложного. Это позволяет студенту по способностям выполнять эти задания.

Задания для первого уровня сложности.

1. Показать, что заданная функция является решением уравнения (1):

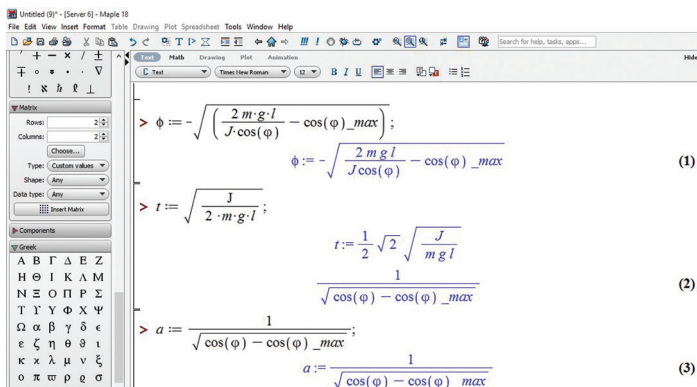


Рис. 9. Решение примера 3 (первый шаг) в среде Maple 18

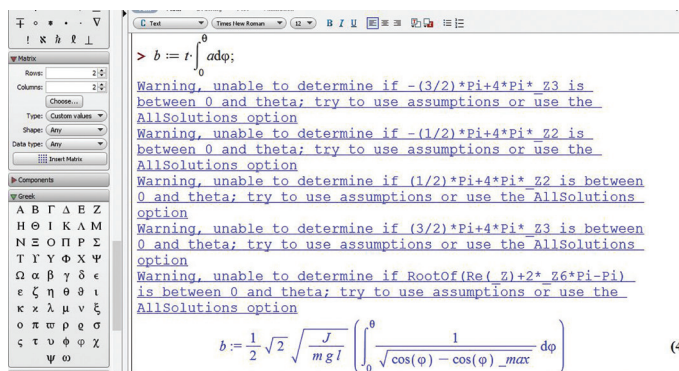


Рис. 10. Решение примера 3 (первый шаг) в среде Maple 18

$$y = x e^{-x^2/2},$$

$$xy' = (1 - x^2)y. \quad (1)$$

2. Решить задачу Коши или найти общий интеграл уравнения:

- а)  $y' = x^2 + x - e^x$ ;  $y(0) = 1$
- б)  $y' = 2 \cos^2 x - x^2 + x$

Задания для второго уровня сложности.

1. Найти общее решения уравнения:

$$y' = \frac{\ln x}{x \sin^2(\ln x)} + e^x$$

2. Проинтегрировать уравнения:

$$x\sqrt{1+y^2} + yy'\sqrt{1+x^2} = 0.$$

Задания для третьего уровня сложности.

1. Найти общее решение дифференциального уравнения с разделяющимися переменными:

$$\frac{\cos \arcsin y}{\sqrt{1-y^2}} dy = \sin^2 x \cdot \cos x dx.$$

2. Решить дифференциальное уравнение подста-

новкой  $t = \frac{y}{x}$ :

$$\frac{xy' - ydx}{xy} = 2 \sin x \ln^2 \frac{y}{x} \cos x dx.$$

**Результаты.** Исследования научной работы проводились с 2021 г. по настоящее время со студентами, обучающимися по профилям подготовки: 40.01.02

«Информационные системы в экономике» и 40.01.01 «Программное обеспечение информационной технологии и автоматизированных систем».

В наших условиях в исследовательской части научной работы группы не разделились на контрольную и экспериментальную, так как все студенты должны были обучаться по общей и единственной программе и оцениваться по 10 и бальной шкале. Сравнение результатов осуществлялись с 2021 г. и по результатам 2022 г. учебного года по дисциплине высшей математике. Результаты повышение эффективности обучения высшей математике с использованием компьютерного моделирования с помощью программы Maple 17 и программы Maple 18. В 2021 году высшее перечисленные группы обучались по программе Maple 17, а в 2022 году эти группы обучались с новой версией компьютерного моделирования Maple 18.

Оценивание результатов обучения проводилось в очной форме обучения для студентов в рамках рейтинговой – балльной системы обучения, которая учитывала работу студента в одном семестре. Учитывалась активность при обсуждении результатов, полученных на основе компьютерных экспериментов, выполнение исследовательских заданий, что показывало уровень освоения компетенций этого предмета.

Показаны сравнения результатов обучения высшей математики по сдаче контрольных письменных работ с использованием компьютерного моделиро-

Таблица 1

Рейтинговая система оценки студентов по освоению материала по высшей математике с применением компьютерной программы Maple

№	Специальность (бакалавриат)	Учебный год	Рейтинговая система оценивания, количество студентов											
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Всего студентов
1	Программное обеспечение информационной технологии и автоматизированных систем – 40.01.01	2021	0	0	1	3	5	8	3	3	4	1	0	28
2	Информационные системы в экономике – 40.01.02	2021	1	0	2	4	8	4	5	2	2	0	2	30
3	Программное обеспечение информационной технологии и автоматизированных систем – 40.01.01	2022	1	0	0	1	3	2	5	4	4	3	4	27
4	Информационные системы в экономике – 40.01.02	2022	1	0	0	0	2	4	5	6	4	4	5	31

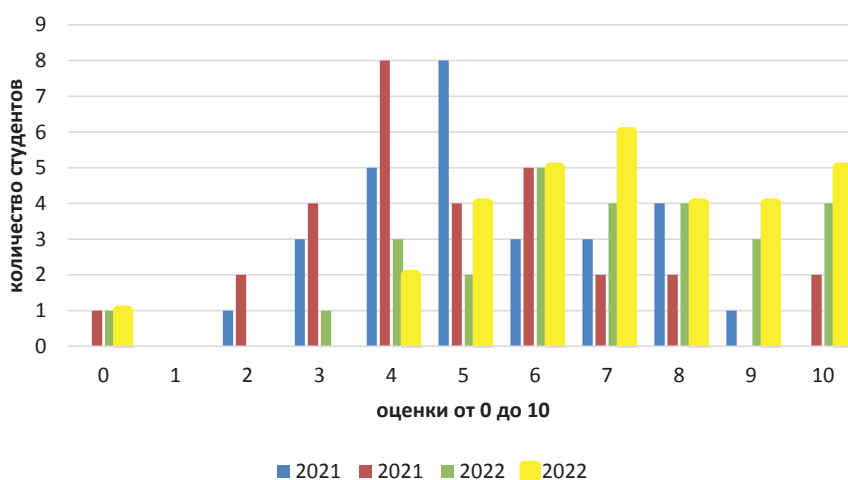


Рис. 11. Диаграмма сравнения отметок студентов

Таблица 2

Процентное соотношения усвоение программы студентами по высшей математике

№	Специальность	Учебный год	Отметки от 0 до 2 (неудов.)	Отметки от 3 до 5 (удов.)	Отметки от 6 до 8 (хорош.)	Отметки от 9 до 10 (отл.)	Всего студентов
1	40.01.01	2021	1 (3,5%)	16 (57,3%)	10 (35,7%)	1 (3,5%)	28
2	40.01.02	2021	3 (10%)	16 (53,3%)	9 (30%)	2(6,7%)	30
3	40.01.01	2022	1(3,5%)	6 (21,5%)	14 (50%)	7 (25%)	27
4	40.01.02	2022	1(3,22%)	6 (19,35%)	15 (48,4%)	9 (29,03%)	31

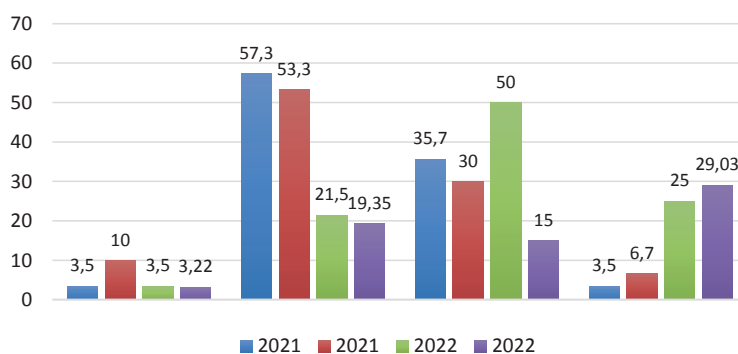


Рис. 12. Процентное соотношения баллов у студентов

вание или компьютерной программы *Maple 17* и *18* для обязательного учебного предмета за 2021 и 2022 учебного года для студентов 1-го курсов специальностей 40.01.01 и 40.01.02 (табл. 1)

Из рисунка 11 видно, что с применением новой версии компьютерного моделирования студенты обеих специальностей получили хорошие результаты по сравнению с результатами 2021 года и 2022 года. Проходные отметки студентов по предмету составляют отметки от 3 баллов включительно. Если распределить отметки на удовлетворительные (от 3 до 5), хорошие (от 6 до 8) и отличные (от 9 до 10), то получили следующие результаты в % отношении, которая приведена в (Таблице 2) диаграммой на рисунке 12.

В ходе обучения и сдачи самостоятельных работ у студентов наблюдались следующие результаты, которые показаны на рисунке 12 т.е. все студенты получили хорошие отметки в интервале 25%- 29% по сравнению с применением новой версией компьютерной программы *Maple*.

Изучение дисциплины студентов изменилось в положительную сторону т.к. тематика и версия программы изменилось и интерес студентов к изучению предмета довольно изменилось. Почти все студенты начали посещать лекционные и практические задания. Сдача лабораторных работ и самостоятельных работ стали качественными со стороны студентов по сравнению предыдущих годов обучения.

Естественно, повышения наглядности учебного материала в том числе с применением компьютерной программы *Maple 18* зависит от преподавания предмета и от творческого подхода преподавателя. Таким образом, именно от преподавателя зависит эффективность обучения, самостоятельных и исследовательских работ у студентов.

#### Обсуждение

Таким образом, цель исследования повышения эффективности при внедрении компьютерной математики или моделирование в обучении высшей математики и развития способностей студентов в учебном процессе на базе выше перечисленных курсов, по нашему мнению, достигнута. Доказана эффективность применения компьютерного моделирования в процессе обучения высшей математики. Также использование уровневой дифференциации студентов повышает эффективность знаний студентов в учебном процессе хорошо влияет на их способность.

Внедрение общего обсуждения результатов закрепляет полученные знания и умения в обучаемом предмете. В общем изучение курса при использовании компьютерного моделирования дала положительный эффект.

Введение учебно-исследовательской и компьютерной программы *Maple 18* в лекционных, практических и самостоятельных работ оказало положительной вли-

яние на изучение и освоение всех предусмотренных компетенций.

#### Заключение

Использование компьютерного моделирования т.е. компьютерной математики *Maple 18* по высшей математике позволило повысить эффективность изучения курса и дает возможность студентам повышать исследовательские и научные работы. Подобный способ проведения занятий с применением компьютерной математики в том числе программы *Maple 18* активизирует студентов в учебный процесс при восприятии информации и способствует расширенному пониманию материала на занятиях.

#### Список литературы

*Варфоломеев В.И.* Алгоритмическое моделирование элементов экономических систем. Москва: Финансы и статистика, 2000. 207 с.

*Вархушева И.А.* Формирование математической направленности студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2021. 198 с.

*Гаджинский А.М.* Логистика: учебник для высших и средних специальных учебных заведений. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг», 2000. 192 с.

*Горшков А.Ф.* Компьютерное моделирование менеджмента: учебник / под общ. ред. Н.П. Тихомирова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Экзамен, 2007. 622 с.

*Дьяконов В.* Maple 6: учеб. курс. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 608 с

*Игнатьев Ю.Г.* Математическое и компьютерное моделирование фундаментальных объектов и явлений в системе компьютерной математики Maple Лекция для школы по математическому моделированию. Казань, 2014. 298 с.

*Кадочников М.В.* Модели, алгоритмы и программное обеспечение систем управления мехатронно-модульными работами с адаптивной кинематической структурой: автореф. дис.... канд. пед. наук. Москва, 2009. 19 с.

*Королев А.Л., Паршукова Н.Б.* Мультимедийное обучение и компьютерное моделирование как способы повышения эффективности преподавания в вузе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 2. С. 114–140.

*Партыка Т.Л., Попов И.И.* Математические методы: учебник. Москва: Экзамен, 2005. 464 с.

Перминов Е.А., Тестов В.А. Методология моделирования как основа реализации междисциплинарного подхода в подготовке студентов педагогических направлений // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 6. С. 9–30.

*Рахимов А.А., Исмоилова С.К.* Методика и истифодабарии барномаи компютери MAPLE 18

хангоми омӯзиши мавзӯи таҳлили математикӣ дар курси математикаи олии барои муҳандисон дар донишгоҳҳои олии техникӣ // Паёми Донишгоҳи миллии Тоҷикистон (Маҷалаи илмӣ). Душанбе, 2021. № 7. С. 268-277.

Рахимов А.А., Мирзоев Д.Н., Бободжонова Н.О. Использование программ Mathcad и Multisim в процессе обучения математической модели сложной функции электрических цепей по предмету математика для инженеров / А.А. Рахимов, Д.Н. Мирзоев, Н.О. Бободжонова // Вестник Таджикского национального университета. Сер.: Педагогика. 2021. № 5. С. 282–290.

Симонова И.Н. Формирование и развитие профессиональной компетентности студентов в условиях информационно-экологической образовательной среды технического вуза: монография. Пенза: ПГУАС, 2014. 120 с.

Слепцова М.А. Педагогическая концепция организации электронного обучения в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2021. 48 с.

Тарсаевич Ю.Ю. Математическое и компьютерное моделирование. Вводный курс: учеб. пособие. 2-е изд., испр. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 144 с.

Черненко В.Д. Высшая математика в примерах и задачах: учебное пособие для вузов: в 3 т. Т. 2. Санкт-Петербург: Политехника, 2003. 447 с.

### References

Varfolomeev V.I. *Algoritmicheskoe modelirovanie jelementov jekonomicheskikh sistem* [Algorithmic modeling of elements of economic systems]. Moscow, Finansy i statistika Publ., 2000, 207 p.

Varkhusheva I.A. *Formirovanie matematicheskoy napravlenosti studentov tehnikeskogo vuza v processe professional'noj podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of mathematical orientation of technical university students in the process of professional training: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences]. Magnitogorsk, 2021, 198 p.

Gadzhinsky A.M. *Logistika: Uchebnik dlja vysshih i srednih special'nyh uchebnyh zavedenij* [Logistics: Textbook for higher and secondary specialized educational institutions], 3rd ed., pererab. and additional. Moscow, Marketing Publ., 2000, 192 p.

Gorshkov A.F. *Komp'yuternoe modelirovanie menedzhmenta: uchebnik* [Computer modeling of management: textbook], gen. ed. by N.P. Tikhomirov, 2nd ed., reprint. and supplement. Moscow, Jekzamen Publ., 2007, 622 p.

Dyakonov V. *Maple 6: ucheb. kurs* [Maple 6: Training course]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001, 608 p.

Ignatiev Yu.G. *Matematicheskoe i komp'yuternoe modelirovanie fundamental'nyh ob'ektov i javlenij v sisteme komp'yuternoj matematiki Maple Lekcija dlja shkoly po*

*matematicheskomu modelirovaniju* [Mathematical and computer modeling of fundamental objects and phenomena in the Maple computer mathematics system Lecture for school on mathematical modeling]. Kazan', 2014, 298 p.

Kadochnikov M.V. *Modeli, algoritmy i programnoe obespechenie sistem upravlenija mehatronno-modul'nymi rabotami s adaptivnoj kinematicheskoy strukturoj: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Models, algorithms and software of control systems for mechatronic-modular work with adaptive kinematic structure: autoref. dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow, 2009, 19 p.

Korolev A.L., Parshukova N.B. *Mul'timedijnoe obuchenie i komp'yuternoe modelirovanie kak sposoby povyshenija jeffektivnosti prepodavanija v vuze* [Multimedia teaching and computer modeling as ways to improve the effectiveness of teaching at the university]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University], 2022, vol. 2, pp. 114-140.

Partyka T.L., Popov I.I. *Matematicheskie metody: uchebnik* [Mathematical methods: textbook]. Moscow, Forum Publ., Infra-M Publ., 2005, 464 p.

Perminov E.A., Testov V.A. *Metodologija modelirovanija kak osnova realizacii mezhdisciplinarnogo podhoda v podgotovke studentov pedagogicheskikh napravlenij* [Modeling methodology as the basis for the implementation of an interdisciplinary approach in the training of students of pedagogical directions]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2020, vol. 22, № 6, pp. 9-30.

Rakhimov A.A., Ismoilova S.K. *Metodikai istifodabarii barnomai kompjuterii MAPLE 18 xangomi om'yizishi mavz'yi taxlili matematiku dar kursi matematikai olii baroi muxandison dar donishgox'hoi olii tehniku* [Ismoilova Metodika istifodai barnamayi kompiuterio MAPLE 18 angami omishi mausi talili matematik gift Kursi matematika on the Baro muhandisin gift donihoo Olii Teknik]. *Pajomi Donishgoxi millii Tojikiston* (Maalal ILM) [Pami Danishei Millie Toimiston (Maalal ILM)], 2021, vol. 7, pp. 268-277.

Rakhimov A.A., Mirzoev D.N., Bobojonova N.O. *Ispol'zovanie programm Mathcad i Multisim v processe obuchenija matematicheskoy modeli slozhnoj funkicii jelektricheskikh cepej po predmetu matematika dlja inzhenerov* [The use of Mathcad and Multisim programs in the process of teaching a mathematical model of a complex function of electrical circuits on the subject of mathematics for engineers]. *Vestnik Tadzhijskogo nacional'nogo universiteta. Ser.: Pedagogika* [Bulletin of the Tajik National University. Ser.: Pedagogy], 2021, vol. 5, pp. 282-290.

Simonova I.N. *Formirovanie i razvitie professional'noj kompetentnosti studentov v uslovijah informacion-*

*no-jekologicheskoj obrazovatel'noj sredy tehničeskogo vuza: monografija* [Formation and development of professional competence of students in the conditions of information and ecological educational environment of a technical university: monograph]. Penza, PGUAS, 2014, 120 p.

Sleptsova M.A. *Pedagogičeskaja koncepcija organizacii jelektronnogo obuchenija v vuze: avtoref. dis. ... dok. ped. nauk* [Pedagogical concept of the organization of e-learning at the university. autoref. dis. doctor of pedagogical sciences]. Moscow, 2021, 48 p.

Tarsaevich Yu. Yu. *Matematicheskoe i komp'juternoe modelirovanie. Vvodnyj kurs: uchebnoe posobie* [Mathematical and computer modeling. Introductory course:

Textbook], ed. 2. Moscow, Editorial URSS Publ., 2002, 144 p.

Chernenko V.D. *Vysshaja matematika v primerah i zadachah: ucheb. posobie dlja vuzov: v 3 t. T. 2* [Higher Mathematics in examples and problems: A textbook for universities: in 3 vols. Vol. 2]. St. Petersburg, Politehnika Publ., 2003, 447 p.

*Статья поступила в редакцию 21.03.2023; одобрена после рецензирования 15.04.2023; принята к публикации 30.04.2023.*

*The article was submitted 21.03.2023; approved after reviewing 15.04.2023; accepted for publication 30.04.2023.*



# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 144–150. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 144–150. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-144-150>

## МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЯМИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Михайлова Валерия Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, Многопрофильная Академия непрерывного образования, Омск, Россия, [mveomsk@mail.ru](mailto:mveomsk@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5575-2312>

**Гам Владимир Иванович**, доктор педагогических наук, профессор, Многопрофильная Академия непрерывного образования, Омск, Россия, [gam\\_v@mail.ru](mailto:gam_v@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6310-2499>

**Аннотация.** Цель статьи состоит в том, чтобы акцентировать механизмы управления компетенциями студентов как ресурс улучшения качества образования. Рассмотрены социально-экономические предпосылки, влияющие на содержание и структуру подготовки кадров, основные кризисные тенденции, проявляющиеся в обществе. Среди факторов, оказывающих влияние на подготовку специалистов вуза, выявлены новые характеристики процессов в общем и профессиональном образовании. Проанализирована специфика управления образовательными программами, которая напрямую связана со стандартизацией, переходом к управлению квалификациями. Выделены направления совершенствования в управлении образовательными программами, сформулирован примерный результат, подтверждающий факт эффективного управления программой. Акцент в статье сделан на механизмах управления компетенциями студентов, которые формируются на основе ФГОС, программы развития вуза, а также возможностей образовательного пространства вуза с его современными форматами обучения. Предложены группы компетенций, которые, с одной стороны, связаны с базовыми качествами личности, с другой – поддерживают поведение в меняющейся ситуации. Показано содержание междисциплинарного онлайн-курса «Старт-карьера», направленного на поддержку профессиональных компетенций студента и конкретизацию перспектив трудоустройства. Сформулирован перечень механизмов развития компетенций студентов в образовательном процессе вуза.

**Ключевые слова:** управление программой, управление компетенциями, профиль индивидуальных компетенций, онлайн-курс, система оценки эффективности.

**Для цитирования:** Михайлова В.Е., Гам В.И. Механизмы управления компетенциями студентов в условиях развивающегося профессионального образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 144–150. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-144-150>

Research Article

## MECHANISMS FOR MANAGING STUDENT COMPETENCIES IN DEVELOPING VOCATIONAL EDUCATION

**Valeriia E. Mikhailova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Multidisciplinary Academy of continuing Education, Omsk, Russia, [mveomsk@mail.ru](mailto:mveomsk@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-5575-2312>

**Vladimir I. Gam**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Multidisciplinary Academy of Continuing Education, Omsk, Russia, [gam\\_v@mail.ru](mailto:gam_v@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6310-2499>

**Abstract.** The purpose of the article is to emphasize the mechanisms for managing students' competencies as a resource for improving the quality of education. The socio-economic prerequisites that affect the content and structure of personnel training, the main crisis tendencies that are manifested in society, are considered. Among the factors influencing the training of university specialists, new characteristics of processes in general and vocational education have been identified. The specifics of the management of educational programs, which is directly related to standardization, the transition to the management of qualifications, are analyzed. The areas of improvement in the management of educational programs are identified, an approximate result is formulated, confirming the fact of effective management of the program. The emphasis in the article is on the mechanisms for managing students' competencies, which are formed on the basis of the Federal State Educational Standard, the development program of the university, as well as the possibilities of the educational space of the university

with its modern learning formats. Groups of competencies are proposed, which, on the one hand, are associated with the basic qualities of a person, and, on the other hand, support behavior in a changing situation. The content of the interdisciplinary online course “Start Career” is shown, aimed at supporting the student’s professional competencies and concretizing employment prospects. A list of mechanisms for the development of students’ competencies in the educational process of the university is formulated.

**Keywords:** program management, competency management, profile of individual competencies, online course, performance evaluation system.

**For citation:** Mikhailova V.E., Gam V.I. Mechanisms for managing student competencies in developing vocational education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 144–150. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-144-150>

**Введение.** Международные организации, авторитетные экспертные российские и зарубежные сообщества рассматривают в настоящее время структурный сдвиг, представляющий собой переход от экономики ресурсопотребления к экономике, основанной на знаниях. Ученые делают интересные выводы о различных аспектах влияния экономики и технологических факторов на потребительский рынок, структуру занятости, новые требования к образовательным научно-инновационным процессам, к компетенциям специалистов и полагают, что впереди нас ждёт дальнейшая модификация промышленной системы, новые направления развития научной и технологической систем.

**Обзор литературы.** Вопросы социально-экономического развития национальных систем, формирования государственной политики в области перспективных научных и технических направлений являются предметом исследований зарубежных ученых Т. Гордона, И. Майлса, Р. Поппера, О. Хелмера. В России тема взаимосвязи технологических укладов, модернизации экономики и задач совершенствования внешнеэкономической деятельности, разработки конкретных планов и мероприятий социально-экономического развития рассматривается целым рядом отечественных ученых. Необходимо отметить работы таких исследователей, как В. Поляков, С. Глазьев, Д. Эртель. В работах формулируется прогноз развития общества, в котором процессы расширенного воспроизводства и генерации высококвалифицированных кадров играют основополагающую роль в обеспечении конкурентоспособности страны, региона, предприятия и отдельной личности. Вместе с этим надо отметить, что существуют параллельные нарастающие процессы:

– с одной стороны – высокий темп развития технологий, обновления производства, совершенствование технологической структуры, новых отраслей и автоматизированных производств;

– с другой – безработица, сокращение общей численности занятых, недостаточно гибкое перестраивание профессиональной среды с ее системными затратами к изменениям конъюнктуры рынка, несоответствие между уровнем развития трудового потенци-

ала молодых специалистов и критериями функционирования рыночной конкуренции, слабое соответствие выпускников вузов на рынке труда в свете международных требований [Агранович, Ермачкова, Селиверстова: 93].

Все это значит, что кризисные явления в сфере профессионального образования и в сфере труда находятся в постоянном взаимодействии, а механизмы и концепции, изучающие это взаимодействие, только начали складываться. Ведущей тенденцией развития России является выход экономических процессов за пределы национальных границ под действием глобализации и формирование мирового товарного и финансового рынков высокой конкуренции. Устойчивое развитие страны и формирование новой платформы технологий неминуемо затронут сферу образования и подготовки кадров. В работах ученых Е.П. Белозерцева, В.И. Бондаря, М.Ю. Красовицкого, К. Корсака подчеркивается, что сфера образования испытывает на себе:

– нарастающие потребности, связанные с трансформацией роли образования как основного социального института, который будет формировать социально-культурный опыт, а также новый тип работника, интегрироваться с наукой и производством;

– влияние внешних трансляторов изменений, среди которых – новые требования (семья, государство, бизнес, НКО), новые стандарты, внутрисферные инновационные драйверы и лидеры в лице передовых университетов.

Формулируя вызовы для современного образования, следует выделить несколько факторов, которые влияют в первую очередь на ситуацию в общем образовании, в среднем профессиональном образовании и в высшем профессиональном образовании.

В общем образовании:

– резкая дифференциация школ на «сильные» и «слабые» по принципу территориальной удаленности от города, качества жизни, социальных проблем;

– снижение качества общего образования на фоне массового внедрения технологий усиления интеллекта (компьютерно-мозговые интерфейсы, визуализация объектов мышления, программные средства коллективного решения задач);

- быстрое устаревание образовательных стандартов общего образования, программ, технологий;
- формирование внешкольной среды образования, где сама школа теряет позиции образовательного института;
- тенденции школ средних городов, обучающиеся которых отстают в социально-экономическом развитии от «столиц» и из которых увеличивается отток населения в европейскую часть страны.

В среднем профессиональном образовании:

- частичное отставание реализуемых технологий от интенсивных темпов обновления;
- невысокая востребованность выпускников СПО на рынке труда, их низкая социализация, как результат – привлечение работодателями и комплектование «по остаточному принципу»;
- изменение номенклатуры профессий, создаваемых в рамках шестого технологического уклада.

В высшем профессиональном образовании:

- частичное отставание образовательных стандартов от достижений науки и техники, которые определяют содержание образования и требования к знаниям специалистов [Бровкин: 7];
- коммерциализация и формирование альтернативных образовательных ассоциаций и центров, в то время как в целом наблюдается невысокий спрос на исследования, инновации, качественное образование [Сайфуллоева, Алимададшоев: 19];
- дифференциация вузов, отставание части от «сильных» вузов», внедряющих новые образовательные технологии за счет развития рынка образовательных услуг в контексте актуальных национальных проектов» [Горшкова, Рой: 137].

**Результаты исследования.** Проведенный нами краткий анализ ситуации показывает, что существует ряд тенденций, характеризующих снижение возможностей выпускников в профессиональной самореализации, факторов, препятствующих росту конкуренции молодых специалистов на рынке труда. Эти проблемы решаются за счет:

- снижения межгосударственного дисбаланса в обеспеченности ресурсами программ профессионального образования, мобилизации дополнительных средств;
- создания интернациональной платформы для достижения прозрачности национальных систем профессионального образования;
- обеспечения условий для трансфера и признания профессиональных квалификаций с целью повышения трудовой и географической мобильности специалистов;
- проведения мониторинга достижений профессионального образования в области влияния на глобальные стратегические приоритеты;
- гармонизации подходов к ПОО, установление единых критериев, определяющих его качество;

- ориентации содержания профессионального образования не только на спрос на рынке труда, но и на экологический и личностный факторы.

Система высшего профессионального образования рассматривает компетентностный подход как основу, где цели, результаты, критерии эффективности, оценка объединены как системообразующие критерии. В свою очередь Национальные стандарты являются источником системной информации для сферы профессионального образования и позволяют повысить качество содержания образовательных стандартов и программ (А.Н. Лейбовиц). Профессиональные стандарты позволяют раскрыть профессиональную деятельность специалистов, выделить сертифицируемые виды профессиональной деятельности. Это означает, что, с одной стороны, основным координационным механизмом становится стандартизация знаний и навыков (квалификации), с другой – что начался переход от управления профессиями и специальностями к управлению квалификациями (через связь профстандартов и образовательных стандартов) и к управлению образовательными программами. Условиями эффективного управления образовательными программами станет интеграция всех содержательных и интеграционных параметров программы (содержания, процессов, ресурсов, контингента, финансов, качества).

Ближайшими направлениями совершенствования управлений образовательными программами видится усиление связи программы с профессией, построение новых критериев качества, предъявляемых рынком труда, согласованием с внешней независимой оценкой (профессионально-общественной аккредитации программ), усиление ориентации ее на федеральный и местные рынки с учетом изменений, касающихся сотрудничества и интеграции вуза с предпринимательскими структурами конкретной территории, как показано на рисунке 1.

Свидетельством эффективным управления программой являются:

- факты прохождения внутренней и внешней оценки качества;
- прохождение программой международной аккредитации;
- наличие заключенных международных договоров о партнерстве.

Понимание эффективного управления связано с необходимостью соединять задачи профессиональной организации с индивидуальными компетенциями преподавателей. В настоящее время есть очень интересные разработки, например, управлять компетенциями преподавателя можно через сочетание различных форм: открытые семинары онлайн и онлайн-курсы, тренинги, корпоративное обучение, занятия с индивидуальными коуч-тренерами.



Рис. 1. Направления совершенствования управлений образовательными программами

Интересен опыт Томского государственного университета, осуществляющего управление компетенциями преподавателей в рамках модели компетенций педагогических работников. Согласно такой модели составляются профили должностей преподавателей. Профиль включает блоки:

- виды деятельности преподавателей (учебная, учебно-методическая, научно-исследовательская, репутационная, проектная, организационная);
- уровень выполнения должностных обязанностей (функциональный, профессиональный, экспертный);
- коэффициенты приоритетности видов деятельности [Андриенко, Калачикова: 13].

Эта идея перспективна в плане разработки индивидуальных профилей преподавателей и выбора индивидуального маршрута повышения квалификации.

Особо следует остановиться на управлении компетенциями студентов, которое должно быть рассмотрено через комплекс стратегических проектов программы развития вуза, в которой профессиональный и образовательный стандарты уже задают ориентиры для проектирования индикаторов достижения компетенций выпускника, так что каждый студент может руководить собственной активностью и деятельностью [Елькина: 194]. Управлять компетенциями студентов – значит включить в образовательное пространство факторы или механизмы, реализующие цикл обучения профессии. Системообразующим компонентом ФГОС 3++ являются характеристики профессиональной деятельности выпускников, выраженные через комплекс универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Системообразующим компонентом ФГОС 3++ являются характеристики профессиональной деятельности выпускников, выраженные через комплекс универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Несмотря на то, что каждая группа будет формироваться по определенным условиям, общим является их интегративный и прикладной характер. По нашему мнению, формирование компетенций – сложный, многофакторный процесс, который становится основой, развивающей системой, связывающей требования рынка труда, бизнеса и цели современно-

го образования. Система, в которой возможно управление развитием компетенциями студентов, должна учитывать:

- единство формирования универсальных компетенций в связи с общепрофессиональными и профессиональными компетенциями (например, через интернационализацию образовательного процесса, когда поддерживаются лучшие учебные практики на иностранном языке);
- использование проектных методов, тренажеров, обучающих программ, позволяющих имитировать реальные ситуации;
- виды деятельности, проходящие через учебные дисциплины, практики, контрольные мероприятия, самостоятельную работу, где данный вид компетенций УК, ОПК и ПК будет проявляться, и в то же время развивающие умения согласно трудовым функциям, предусмотренным профессиональными стандартами [Карпушина, Кутузова: 141].

Управление компетенциями – это практика определения ключевых навыков, необходимых студенту для достижения целевых показателей в его конкретной роли, а затем развитие и оптимизация этих навыков для наилучшего соответствия будущей профессии [Jackson, Wilton: 270]. Вместе с тем работодатели будут оценивать будущего сотрудника не только по академическим знаниям, но и по профессиональным навыкам, внутренней мотивации и личному практическому опыту. В настоящее время работодатели разных профессиональных сфер в основном обращают внимание на soft skills как на набор неспециализированных, надпрофессиональных навыков, которые, по сравнению со специализированными, не относятся к конкретной сфере профессиональной деятельности.

Полагаем, что все компетенции можно разделить на две группы: базовые (культурные, универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и оперативные, необходимые для профессии. В таком случае компетенции, необходимые для эффективной работы, могут складываться из базовых и оперативных, как показано на рисунке 2.

Базовые являются устойчивой частью личности (как базовое качество), а оперативные помогают «представлять поведение или мышление», распреде-



Рис. 2. Компетенции, необходимые для эффективной работы

ленное по различным ситуациям [Spencer, Spencer: 44].

В АНОО ВО «Федеральная академия социальных технологий» г. Омска для поддержки развития компетенций студентов разрабатывается ряд онлайн-курсов, позволяющих реализовывать такую систему подготовки профессионала, которая способствует приобретению новых компетенций для будущей профессии. Часть из них разработаны как междисциплинарные курсы на платформе Moodle. В качестве поддержки таких онлайн-курсов служат технологии виртуализации. На сервере установлена система управления виртуализацией XCP-ng. В ней размещены операционные системы Debian и Ubuntu, на которых представлена система управления обучением, система видеоконференцсвязи, базы данных, так что виртуальные среды располагаются на серверах Академии.

Понимание того, что организация обучения студентов должна обеспечить не только высокие результаты обучения, но и успешность на рабочем месте, привело к разработке междисциплинарного онлайн-курса «Старт-карьера» для студентов 1-го курса по направлению подготовки 38.04.08 «Финансы и кредит», цель которого является обзор стратегий для запуска и поддержания успешной карьеры. Акцент в содержании делается на оценку концепций профессионального развития карьеры, усиление эффективного поведения на рабочем месте и на то, как это поведение может помочь в решении критических проблем в рабочих условиях. Тематические модули курса:

Модуль 1. Карьерные возможности. Содержание направлено на характеристику работы кредитно-банковских учреждений как будущей профессиональной области, типы рабочих мест в профессии, функционал, описание опыта, нужного для успешного старта в этой профессии, навыков и знаний, необходимых для работы.

Модуль 2. «Мягкие» навыки. Содержание развивает межличностные отношения и навыки коммуникации (кросс-культурное общение, выход из конфликта, бизнес-язык); отношение к инновациям, навыки работы с людьми, уверенность в себе.

Модуль 3. Управление изменениями, направлен на развитие способности учиться, управлять стрессом, иметь представление о лидерстве, факторах успеха для управления карьерой, анализировать советы от успешных руководителей.

Сами учебные материалы размещаются в системе управления обучением (LMS). Онлайн-профиль студента курса является прикладным и дает доступ к веб-формам, пользовательским элементам управления, эталонным страницам. В своем личном профиле студент может создавать или удалять виртуальные среды, применяемые при изучении курса, отправлять уведомления о выполнении задания преподавателю. А схема программного приложения оперирует данными о студенте, сведениями о входе в систему, тестами, результатами тестов. Обязательный элемент каждого модуля – встроенный кейс – проблемные задания, в которых студентам предлагается осмыслить, например, карьерные цели (профессия, компания, отрасль, тип работы и т. д.); рассчитать свои перспективы трудоустройства на эту работу или составить собственный профиль компетенций.

Формы онлайн-занятий: видеолекции, живые презентации, аудиоподкасты, кейсы, инфографика, а также упражнения на самоанализ. С помощью интерактивной видеосистемы тренируются даже навыки межличностного общения, используя приемы моделирования поведения. В дальнейшем, по итогам заключительного тестирования:

– во-первых, можно создать «дорожную карту» студента как план, учитывающий интерес студента и прогнозируемые виды деятельности для достижения индивидуальных результатов по каждому курсу учебной дисциплины (с указанием контрольных точек);

– во-вторых, сделать отбор поддерживающих курсов и видов неформального образования.

В целом на уровне высшего учебного заведения механизмами развития компетенций студентов выступают:

1. Переход к проектно-ориентированному обучению с включенной НИРС: через лаборатории, эксперименты, учебные фирмы, межфакультетские проекты и стартапы.

2. Создание внешних образовательных пространств, в которых могут формироваться новые навыки, создаваться стартапы. Кроме известных (тренинги, турниры, корпоративные чемпионаты «WorldSkills») будут виртуальные сообщества подготовки к чему-либо, воркшопы, case-чемпионаты, рекрутинговые квесты, внутри которых стержневые ориентиры – новые уточненные международные требования к квалификации участников.

3. Подбор методики оценки показателей компетенции: рейтинг, персонифицированная оценка с помощью портфолио (блоки по учебной, исследовательской, творческой, общественной деятельности), проектирование моделей (кластеров) компетенций по каждому модулю или программе, с описанием результата – профиля индивидуальных компетенций студента.

4. Формирование системы оценки эффективности управления компетенциями: сбор фактов призовых мест в чемпионатах, конкурсах, факты публичного общественного и профессионального признания, например оплачиваемое обучение, приглашение на стажировку от компаний, специальные стипендии, приглашение на работу – опережающее трудоустройство; разработка приложения к диплому, например в виде международного сертификата о блоках компетенций; разработка сертификата квалификаций выпускника.

5. Создание междисциплинарного мониторинга, например по итогам работы над индивидуальными проектами или заданиями. Такой мониторинг включает анализ способности реализовывать цели (когнитивные, организационные, креативные), генерировать идеи, использовать доказательства своей позиции, выступать лидером).

6. Инициация участия в конкурсе на исследовательские гранты или предпринимательские проекты, что обеспечивает закрепление конкурентоспособности уже на этапе подачи заявок.

**Заключение.** Проведенное исследование теории и практики образовательных организаций позволяет сделать вывод: для того чтобы эффективно управлять компетенциями, нужны инструменты для поддержки роста компетентности. С одной стороны, это разработка онлайн-приложений для управления компетенциями, которые дают возможность генерировать различные типы данных о компетенциях в зависимости от цели, с другой – проектирование системы управления компетенциями, напрямую связанной с новыми специфическими показателями качества развития студента и общественно-профессиональной сертификацией выпускников образовательных программ.

#### Список литературы

Агранович М.Л., Ермачкова Ю.В., Селиверстова И.В. Российское образование в контексте международных индикаторов, 2019: аналитический доклад.

Москва: Центр статистики и мониторинга образования ФИРО РАНХиГС, 2019. 96 с.

Андрюенко А.В., Калачикова О.Н. Разработка модели компетенций преподавателей вуза для задач управления персоналом // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 1 (101). С. 10–16. EDN: TMPDFO

Бровкин А.В. Проблемы современной российской системы высшего образования и пути их решения в интересах всех участников образовательного процесса. Ч. 1 // Современное образование. 2018. № 1. С. 1–10. EDN: YUDZRZ

Горшкова В.В., Рой М.С. Информационное развитие университета: опыт зарубежных и отечественных вузов // Человек и образование. 2021. № 1 (66). С. 32–139. <https://doi.org/10.54884/S181570410020355-5> EDN: FBMDPC

Елькина И.Ю. Изучение факторов, влияющих на удовлетворенность студентов обучением с применением дистанционных образовательных технологий // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 1. С. 192–197. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-192-197>. EDN: UHPUOG

Карпушина Ю.А., Кутузова З.Ю. Особенности измерения и оценки универсальных компетенций у студентов вузов // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. 2022. № 6. С. 139–153. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2022-11049>. EDN: WTPFNR

Сайфуллоева О., Алимададишоев А. Разработка механизма взаимодействия регионального рынка труда и рынка образовательных услуг // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2021. № 2. С. 18–28. [https://doi.org/10.54158/27132838\\_2021\\_2\\_18](https://doi.org/10.54158/27132838_2021_2_18). EDN: LXDYVU

Competence-based Learning. A Proposal for the Assessment of Generic Competences, A.V. Sanchez, M.P. Ruiz, A.G. Olalla, other. Bilbao, University of Deusto, 2008, 334 p.

Jackson D., Wilton N. Developing Career Management Competencies Among Undergraduates and the Role of Work-Integrated Learning. *Teaching in Higher Education*, 2016, vol. 21, № 3, pp. 266–286. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136281>

Spenser L.M., Spenser S.M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. London, John Wiley & Sons, 1993, 384 p.

#### References

Agranovich M.L., Ermachkova Ju.V., Seliverstova I.V. *Rossijskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnyh indikatorov, 2019: analiticheskij doklad* [Russian education in the context of international indicators, 2019: analytical report]. Moscow, Centr statistiki i monitorin-

ga obrazovanija FIRO RANHiGS Publ., 2019, 96 p. (In Russ.)

Andrienko A.V., Kalachikova O.N. *Razrabotka modeli kompetencij prepodavatelej vuza dlja zadach upravlenija personalom* [Development of a competency model for university teachers for the tasks of personnel management]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis], 2016, № 1 (101), pp. 10-16. (In Russ.)

Brovkin A.V. *Problemy sovremennoj rossijskoj sistemy vysshego obrazovanija i puti ih reshenija v interesah vseh uchastnikov obrazovatel'nogo processa. Chast' 1* [Problems of the modern Russian system of higher education and ways to solve them in the interests of all participants in the educational process. P. 1]. *Sovremennoe obrazovanie* [Modern education], 2018, № 1, pp. 1-10. (In Russ.)

Gorshkova V.V., Roj M.S. *Informacionnoe razvitie universiteta: opyt zarubezhnyh i otechestvennyh vuzov* [Information development of the university: the experience of foreign and domestic universities]. *Chelovek i obrazovanie* [Person and education], 2021, № 1 (66), pp. 132–139. <https://doi.org/10.54884/S181570410020355-5> (In Russ.)

Elkina I.Ju. *Izuchenie faktorov, vlijajushchih na udovletvorennost' studentov obucheniem s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij* [The study of factors affecting student satisfaction with learning using distance learning technologies]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2022, vol. 28, № 1, pp. 192–197. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-1-192-197> (In Russ.)

Karpushina Ju.A., Kutuzova Z.Ju. *Osobennosti izmerenija i ocenki universal'nyh kompetencij u studentov vuzov* [Features of measuring and evaluating universal competencies among university students]. *Koncept: nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal* [Concept: scientific and methodological electronic journal], 2022, № 6, pp. 139–153. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2022-11049> (In Russ.)

Sajfulloeva O., Alimadadshoev A. *Razrabotka mehanizma vzaimodejstvija regional'nogo rynka truda i rynka obrazovatel'nyh uslug* [Development of the mechanism of interaction between the regional labor market and the market of educational services]. *Nauka i praktika v obrazovanii: jelektronnyj nauchnyj zhurnal* [Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal], 2021, № 2, pp. 18-28. [https://doi.org/10.54158/27132838\\_2021\\_2\\_18](https://doi.org/10.54158/27132838_2021_2_18) (In Russ.)

Competence-based Learning. A Proposal for the Assessment of Generic Competences, A.V. Sanchez, M.P. Ruiz, A.G. Olalla, other. Bilbao, University of Deusto Publ., 2008, 334 p.

Jackson D., Wilton N. *Developing Career Management Competencies Among Undergraduates and the Role of Work-Integrated Learning. Teaching in Higher Education*, 2016, vol. 21, № 3, pp. 266–286. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136281>

Spenser L.M., Spenser S.M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. London, John Wiley & Sons Publ., 1993, 384 p.

*Статья поступила в редакцию 11.02.2023; одобрена после рецензирования 18.02.2023; принята к публикации 10.03.2023.*

*The article was submitted 11.02.2023; approved after reviewing 18.02.2023; accepted for publication 10.03.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 151–160. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 151–160.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:004

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-151-160>

## ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Белова Татьяна Игоревна**, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [t\\_belova@ksu.edu.ru](mailto:t_belova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9096-9987>

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс формирования цифровой культуры педагога в условиях цифровизации образования, представлено рабочее определение понятия «цифровая культура будущего педагога». В нашем исследовании мы выделили структурные компоненты цифровой культуры: мотивационно-ценностный, когнитивный, инструментальный, коммуникативный, морально-этический и рефлексивный, которые формируются в процессе профессионального становления будущего педагога. На основании выявленной структуры разработана авторская методика по определению уровня сформированности цифровой культуры будущих педагогов, которая включает авторский опросник и диагностическую игру. Основываясь на результатах диагностики, можно будет внести изменения в процесс организации профессиональной подготовки современного педагога, определить педагогические условия для более эффективного формирования его цифровой культуры.

**Ключевые слова:** цифровая культура, будущий педагог, диагностика, диагностический инструментарий, диагностическая игра.

**Для цитирования:** Белова Т.И. Диагностический инструментарий для оценки сформированности цифровой культуры будущих педагогов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 151–160. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-151-160>

Research Article

## DIAGNOSTIC TOOLS FOR ASSESSING THE FORMATION OF DIGITAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS

**Tatyana Ig. Belova**, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [t\\_belova@ksu.edu.ru](mailto:t_belova@ksu.edu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9096-9987>

**Abstract.** The article discusses the process of formation of a digital culture of a teacher in the context of digitalization of education, presents a working definition of the concept of “digital culture of a future teacher”. In our study, we identified the structural components of digital culture: motivational-value, cognitive, instrumental, communicative, moral-ethical and reflective, which are formed in the process of professional development of the future teacher. Based on the identified structure, an author’s methodology was developed to determine the level of formation of the digital culture of future teachers, which includes an author’s questionnaire and a diagnostic game. Based on the diagnostic results, it will be possible to make changes in the process of organizing the professional training of a modern teacher, to determine the pedagogical conditions for the more effective formation of his digital culture.

**Keywords:** digital culture, future teacher, diagnostics, diagnostic tools, diagnostic game.

**For citation:** Belova T.I. Diagnostic tools for assessing the formation of the digital culture of future teachers. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 151–160. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-151-160>



Цифровые технологии проникают во все сферы жизни человека, в том числе в сферу образования. Целью подготовки педагогов становится формирование не только фундаментальных знаний, но и понимания необходимости постоянно и активно совершенствовать свои компетенции и личные качества. Одним из таких качеств является цифровая культура личности педагога.

Н.А. Соколова рассматривает цифровую культуру как «сущность, влияющую на различные стороны жизни человека, практики и продукты человеческой деятельности». По мнению автора, это «не только цифровые технологии, но и различные виртуальные форматы и современные гаджеты» [Соколова: 8].

Т. Аяла Перес описывает цифровую культуру как понятие более узкое, чем «киберкультура», потому что она подразумевает совокупность «цифровых знаний» или «цифровых компетенций», а не образ жизни. По мнению автора, именно эта концепция широко применяется в сфере образования [Ayala-Perez, Joo-Nagata: 2].

Е.В. Гнатышина понимает под цифровой культурой педагога «сложное системное качество личности, характеризующееся информационным мировоззрением, ориентированным на ценности информационного взаимодействия в цифровой среде, совокупностью знаний, умений и практического опыта информационной деятельности, проявляющееся в организации предметного обучения и методического воздействия на становление обучающихся» [Гнатышина: 29].

В рамках нашего исследования мы представляем рабочее определение понятия «цифровая культура педагога». На наш взгляд, это интегративное качество личности, которое включает в себя общее отношение будущих педагогов к деятельности в цифровом пространстве, совокупность знаний о работе в цифровой среде, опыт подобной деятельности, умение строить коммуникацию в виртуальном пространстве, этическое применение цифровых технологий и адекватность оценки уровня своей цифровой культуры для решения задач профессиональной деятельности, преимущественно с использованием цифровых технологий.

В соответствии с определением мы можем выделить следующие компоненты цифровой культуры будущего педагога:

– *мотивационно-ценностный компонент* определяет общее отношение будущих педагогов к деятельности в цифровом пространстве, убежденность в необходимости цифровизации образования, осознание и принятие ценности деятельности в цифровом пространстве, установку на повышение уровня цифровой культуры педагогов, стремление к познанию новых форм взаимодействия в цифровой среде;

– *когнитивный компонент* включает в себя способность к критическому анализу информации, зна-

ние алгоритмов и способов работы с информацией, умение ее преобразовывать и интерпретировать, способность анализировать и оценивать цифровые образовательные ресурсы, понимание механизмов взаимодействия в цифровой среде, прогнозирование трудностей и поиск путей их решения;

– *инструментальный компонент* подразумевает владение методами и приемами аналитико-синтетической обработки информации, владение навыками использования электронной образовательной среды вуза, владение основами цифровой грамотности), способность создавать авторский цифровой контент (в том числе учебные курсы, тесты, задания и т. д.), применение информационно-коммуникационных технологий для организации образовательного и воспитательного процессов;

– *коммуникативный компонент* предполагает умение выстраивать рабочие и личные коммуникации в цифровой среде, работать в команде с помощью различных программ и приложений, способность давать адекватную обратную связь при виртуальной коммуникации, применение законов конструктивного межличностного общения в цифровом пространстве (владение нормами цифрового этикета, речевая и языковая грамотность в сообщениях, электронных письмах);

– *морально-этический компонент* включает в себя этическое применение цифровых технологий, в том числе соблюдение конфиденциальности цифровых данных, сохранение приватности общения, правомерную деятельность в цифровом пространстве (например, стойкое убеждение в невозможности и запрете использования цифровых данных обучающихся в личных целях), развитие личности будущего педагога вне цифрового мира (сохранение и развитие своего «я» без подмены его цифровой копией, так как личность педагога – один из важнейших двигателей обучения и воспитания);

– *рефлексивный компонент* определяет адекватность оценки уровня своей цифровой культуры, цифровой самоконтроль, умение ставить цели по развитию цифровой культуры с учётом самоанализа (умение определять свои сильные и слабые стороны).

Основываясь на теоретическом анализе выделенных нами компонентов, мы разработали систему показателей сформированности цифровой культуры будущих педагогов (табл. 1).

Проведённый анализ показал, что существуют исследования по проблемам формирования цифровой культуры, но они либо охватывают слишком широкую аудиторию, например описывая цифровую культуру молодёжи в целом [Digital Civility Index: 1], либо рассматривают только один из компонентов, например компьютерную грамотность [Kopan:

Таблица 1

**Компоненты и показатели сформированности цифровой культуры будущих педагогов**

Компонент	Показатель
Мотивационно-ценностный компонент	Общее отношение будущих педагогов к деятельности в цифровом пространстве
	Ценность деятельности в цифровом пространстве
	Установка на повышение уровня цифровой культуры
Когнитивный компонент	Способность к критическому анализу информации
	Знание алгоритмов и способов работы с информацией, способность анализировать и оценивать ЦОР
	Понимание механизмов взаимодействия в цифровой среде
Инструментальный компонент	Проявление цифровых компетенций
	Владение и адекватное использование возможностей цифровой образовательной среды
	Способность самостоятельно создавать цифровой контент
Коммуникативный компонент	Умение строить личные и рабочие отношения, работать в команде с помощью различных программ и приложений
	Способность давать адекватную обратную связь при виртуальной коммуникации
	Владение нормами цифрового этикета
Морально-этический компонент	Этичное применение цифровых технологий
	Правомерная деятельность в цифровом пространстве
	Развитие личности будущего педагога вне цифрового мира
Рефлексивный компонент	Адекватность оценки уровня своей цифровой культуры
	Умение ставить цели по развитию цифровой культуры с учётом самоанализа
	Цифровой самоконтроль

2568]. Однако не существует работ, где был бы описан диагностический инструментарий, с помощью которого можно определить уровень развития цифровой культуры личности. В рамках нашего исследования мы разработали диагностический инструментарий, который позволяет определить уровень сформированности цифровой культуры будущих педагогов.

Мы считаем, что подготовка и разработка инструментария крайне актуальна, так как именно сейчас происходит формирование новой модели поведения педагога: ему необходимо уметь гибко реагировать на все изменения, быть «на одной волне» с обучающимися, искать новые пути для саморазвития, быть многозадачным и при этом сохранять баланс между различными сферами своей жизни, заботиться о своём психологическом благополучии, в том числе с помощью методов онлайн-поддержки [Вишневецкая, Самохвалова, Тихомирова: 491]. Проведение диагностики может помочь будущим педагогам оценить свои сильные и слабые стороны, наметить пути для самосовершенствования в конкретных направлениях, осознать собственный уровень развития цифровой культуры.

Выявленные компоненты и показатели сформированности цифровой культуры легли в основу построения авторской методики оценки уровня развития данного феномена у будущих педагогов.

Методика представлена авторским опросником, включающим в себя 72 утверждения (табл. 2), ко-

торые описывают отношение будущих педагогов к деятельности в цифровом пространстве, их знания о работе в цифровой среде, наличие опыта и соответствующих компетенций, умение строить коммуникацию в виртуальном пространстве, этичное применение цифровых технологий и адекватность оценки уровня своей цифровой культуры. Список утверждений был разработан нами на основании ранее описанной модели, состоящей из 6 компонентов, каждый из которых характеризуется собственным набором показателей. Опросник условно подразделяется на 6 блоков, что позволяет нам оценить не только общий уровень сформированности цифровой культуры, но и уровень развития каждого из 6 компонентов.

Субъективная оценка утверждений осуществляется респондентами с помощью системы ответов по шкале: «это совершенно не обо мне» (–3 балла), «скорее всего, это не про меня» (–2 балла), «возможно, это не про меня» (–1 балл), «затрудняюсь ответить» (0 баллов), «возможно, это про меня» (1 балл), «скорее всего, это про меня» (2 балла), «это точно про меня» (3 балла). Итоговое значение по каждому из компонентов или общий уровень сформированности цифровой культуры высчитываются как среднее арифметическое.

По каждому из компонентов респондент может набрать максимально 36 баллов, таким образом, максимальная сумма баллов по результатам всей анкеты – 216. Мы придерживаемся уровневого подхода к процессу формирования цифровой культуры буду-

щего педагога и, соответственно, выделяем низкий, средний и высокий уровни сформированности каждого из компонентов и цифровой культуры в целом. Соответственно, результаты, полученные с помощью анкетирования, позволяют нам распределить респондентов на 3 группы:

– 1–12 баллов – будущие педагоги с низким уровнем сформированности *компонента цифровой культуры*;

– 13–24 балла – будущие педагоги со средним уровнем сформированности *компонента цифровой культуры*;

– 25–36 баллов – будущие педагоги с высоким уровнем сформированности *компонента цифровой культуры*;

– 1–72 балла – будущие педагоги с низким уровнем сформированности *цифровой культуры*;

– 73–144 балла – будущие педагоги со средним уровнем сформированности *цифровой культуры*;

– 145–216 баллов – будущие педагоги с высоким уровнем сформированности *цифровой культуры*.

Кроме того, мы разработали диагностическую игру «Цифровая культура педагога», призванную верифицировать результаты анкетирования. Её задания также сформулированы в соответствии с системой компонентов и показателей. Игра включает в себя 48 игровых заданий, которые оценивает модератор. Так как настольная игра подразумевает элемент удачи (количество ходов), в данном случае с помощью неё можно оценить только общий уровень сформированности цифровой культуры, без оценки сформированности каждого из 6 компонентов.

**Правила игры.** Игровое поле представляет собой путь, разделённый на пронумерованные игровые клетки 6 цветов (синий (С) – мотивационно-ценностный компонент, зелёный (З) – когнитивный компонент, красный (К) – инструментальный компонент, жёлтый (Ж) – коммуникативный компонент, голу-

Таблица 2

Обоснование методики оценки сформированности цифровой культуры будущего педагога

Утверждение	Показатель
<i>МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ</i>	
1. Мне удобно работать и учиться дома, не посещая образовательную организацию, я могу свободно планировать своё расписание при обучении/работе онлайн	<b>Общее отношение будущих педагогов к деятельности в цифровом пространстве:</b> <i>понимает значимость, необходимость перехода образования в онлайн-формат, пользу внедрения цифровых устройств в профессиональную деятельность</i>
2. Считаю, что цифровые ресурсы в большей степени направлены на обучение, чем на развлечение	
3. Я понимаю, зачем использовать цифровые устройства для обучения/работы	
4. Мне нравится, что я могу не тратить деньги для того, чтобы получить доступ к полезным цифровым дидактическим материалам	
5. Я интересуюсь современными достижениями науки и техники, мне интересно изучать новые цифровые дидактические технологии	<b>Показатель «Ценность деятельности в цифровом пространстве»:</b> <i>убеждён в необходимости цифровизации образования, принимает ценность деятельности в цифровом пространстве, стремится транслировать свою позицию в среде коллег</i>
6. Думаю, что преимуществ цифровизации образования больше, чем недостатков	
7. Я знаю, что современная образовательная среда включает в себя и цифровое пространство	
8. Я хочу научиться работать в цифровой образовательной среде без вреда для моего здоровья и здоровья обучающихся	
9. Я хочу использовать цифровые образовательные технологии для проектирования образовательного процесса	<b>Показатель «Установка на повышение уровня цифровой культуры»:</b> <i>выражено желание повысить уровень своей цифровой компетентности, обладает высокой мотивацией решать задачи с помощью цифровых ресурсов</i>
10. Я доволен тем, что дистанционное образование позволяет повышать мою квалификацию в течение всей жизни	
11. Мне было бы интересно освоить такие технологии, как перевернутый класс, мобильное обучение	
12. Хочу узнать о различных приёмах и методах оценки и контроля обучающихся с помощью цифровых устройств	
<i>КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ</i>	
13. Если я отвечаю на семинаре, то легко могу пересказать суть вопроса в 2–3 предложениях и выявить следствия, вытекающие из озвученных мною данных	<b>Показатель «Способность к критическому анализу информации»:</b> <i>легко находит интересующую информацию, умеет выделять основную мысль, проверять достоверность информации, деятельность по анализу носит осмысленный, системный характер</i>
14. Я могу оценить и проверить правдоподобность высказываний, основанных на личном мнении, опыте автора или собеседника	
15. Когда я высказываю свою точку зрения, то всегда привожу множество убедительных аргументов, подготовленных мною заранее	
16. Готовясь к семинару, я использую несколько источников информации, чтобы перепроверить найденные мною данные или найти интересные факты по теме	

Продолжение таблицы 2

Утверждение	Показатель
17. Я знаю, как использовать в своей работе/учёбе облачные технологии для хранения своего контента и работы с ним	<p><b>Показатель «Знание алгоритмов и способов работы с информацией, способность анализировать и оценивать ЦОР»:</b> <i>знает основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, умеет работать с компьютером как средством управления информацией, способен создавать и предоставлять информацию, отвечающую запросам пользователей, систематически выбирает необходимые цифровые образовательные ресурсы для организации процесса обучения</i></p>
18. Я умею создавать и размещать видео на специальном сервисе (например, YouTube)	
19. Я зарегистрирован на образовательных платформах (например, Учи.ру, ЯКласс, ЯндексУчебник и т. п.) и могу создавать задания на них	
20. При работе с электронными документами и презентациями из пакета программ Office я много времени уделяю их проверке, оформлению, подбору качественного иллюстративного материала	
21. Я знаю, что существуют различные программы и приложения для организации видеоконференций, видеочатов	<p><b>Показатель «Понимание механизмов взаимодействия в цифровой среде»:</b> <i>обладает знаниями об организации диалога в цифровом пространстве, обучении с помощью электронных образовательных курсов, имеет четкое представление о механизме интерактивного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, может прогнозировать трудности и находить пути их решения</i></p>
22. Считаю, что нужно владеть несколькими программами для организации дистанционной коммуникации	
23. Я использую возможности социальных сетей для обучения и работы	
24. Мне нравится проходить электронные учебные курсы в системе дистанционного обучения КГУ (СДО КГУ размещена на цифровой платформе Moodle)	
<i>ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ</i>	
25. Я уверен, что обеспечил защиту своей информации, хранящейся в интернете	<p><b>Показатель «Проявление цифровых компетенций»:</b> <i>использует в профессиональной деятельности возможности различных мобильных приложений, поисковых систем, социальных сетей облачных технологий и т. д., ведёт электронный журнал, работает в офисных приложениях, используя полный спектр их возможностей, использует специальные программы по своему предмету, обладает навыками записи, редактирования, трансляции медиа-контента</i></p>
26. Я могу создавать свои электронные образовательные ресурсы (онлайн-тест, онлайн-кроссворд, онлайн-викторина, интерактивный плакат и т. п.)	
27. Умею работать с конструкторами сайтов, могу создать электронное портфолио, персональный сайт, блог	
28. Легко создаю и работаю с google-документами, созданными для совместной работы	
29. Мы изучали в университете различные технологии работы в цифровой образовательной среде, знакомимся с цифровыми устройствами	<p><b>Показатель «Владение и адекватное использование возможностей цифровой образовательной среды»:</b> <i>владеет информационно-коммуникационными технологиями, успешно применяет их для организации образовательного и воспитательного процессов, стремится к познанию новых форм взаимодействия в цифровой среде, пользуется разнообразными цифровыми ресурсами, владеет различными формами организации онлайн-обучения, знает особенности цифрового поколения детей и подходы к организации процесса их обучения и воспитания, способен проектировать педагогический процесс с использованием цифровых технологий и платформ с применением здоровьесберегающих технологий</i></p>
30. В своей профессиональной деятельности и учёбе я использую цифровые технологии/устройства	
31. На практике/в профессиональной деятельности я демонстрирую готовые цифровые образовательные ресурсы и могу адаптировать их под запросы обучающихся	
32. Знаю о существовании различных электронных тренажёров для обучающихся и использую их в работе	
33. Пробую организовать какую-либо форму дистанционного обучения (онлайн-курсы, мастер-классы и т. д.)	<p><b>Показатель «Способность самостоятельно создавать цифровой контент»:</b> <i>создает цифровой контент в различных формах, способен оценить качество цифрового образовательного ресурса, способен сам разрабатывать цифровые ресурсы и делиться этим опытом с педагогической общественностью, ведёт свой блог, успешно использует цифровые устройства для решения педагогических задач</i></p>
34. Пробую вести образовательный блог в социальных сетях, мне есть чем поделиться с педагогической общественностью	
35. Умею создавать и редактировать видеоконтент, видеозаписи, скринкасты с использованием программного обеспечения и/или интернет-сервисов	
36. Владению навыками работы в различных графических редакторах (Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, CorelDRAW и т. п.), могу создавать наглядный материал, иллюстрации, изображения	

Утверждение	Показатель
<i>КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ</i>	
37. Для организации работы я использую вебинарные оболочки для коммуникации участников образовательного процесса в дистанционном формате (например, Zoom, Cisco Webex, Google Meet, Microsoft Teams и т. п.)	<b>Показатель «Умение строить личные и рабочие отношения, работать в команде с помощью различных программ и приложений»:</b> <i>использует множество возможностей различных сервисов и платформ для дистанционного образования, может создавать собственные курсы, задействует в работе несколько программ для виртуального общения</i>
38. Умею создавать групповые видеозвонки в социальных сетях (ВКонтакте, Telegram и т. п.)	
39. Легко могу взаимодействовать с участниками различных интернет-сообществ (через ВКонтакте, Twitter, форум, wiki и т. п.)	
40. Я могу организовать и провести учебное занятие в режиме онлайн	
41. Я умею создавать рабочие листы для закрепления материала по теме или оценке его усвоения	<b>Показатель «Способность давать адекватную обратную связь при виртуальной коммуникации»:</b> <i>часто использует различные способы организации обратной связи (чат, блог, конференция, личные сообщения и т. д.), способен выбирать тактику взаимодействия с обучающимися, гибко реагируя на изменения их состояний (готовность к занятиям, настроение, внимательность, ответы на вопросы, психофизиологическое состояние и т. д.)</i>
42. Я могу в интерактивной форме сделать задания для самостоятельной работы обучающихся	
43. Всегда пишу отзыв (лично или в общем чате) на работу, полученную дистанционно	
44. Когда даю обратную связь обучающемуся по выполненному заданию, обязательно отмечаю достоинства и недочёты, даю рекомендации по минимизации недочётов	
45. Думаю, что я не доставляю неудобство людям, с которыми общаюсь виртуально	<b>Показатель «Владение нормами цифрового этикета»:</b> <i>владеет правилами межличностного общения в цифровом пространстве (деловая переписка, общение в мессенджерах, на форумах), обладает речевой и языковой грамотностью при создании сообщений, электронных писем, успешно ведёт корпоративный аккаунт в социальных сетях</i>
46. Я считаю, что в цифровом пространстве непозволительно вести себя «панибратски», принцип субординации должен сохраняться и при общении в социальных сетях	
47. Я знаю такие правила деловой переписки, как: приветствовать в начале письма, ставить подпись в конце письма, не отправлять рабочие письма в нерабочее время, не путать кнопки «Ответить» и «Ответить всем», не присылать рабочие документы в мессенджерах, обязательно в письмах указывать тему сообщения	
48. Мне известны такие правила ведения корпоративных аккаунтов в социальных сетях, как: не выдавать чужой контент за свой, не делать слишком много постов; не злоупотреблять рекламой своих услуг и своей организации	
<i>МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ</i>	
49. Я готов следовать этическим принципам педагогической деятельности, отраженным в нормативных документах	<b>Показатель «Этичное применение цифровых технологий»:</b> <i>этично применяет цифровые технологии, соблюдает конфиденциальность цифровых данных, сохраняет приватность общения</i>
50. Я вполне понимаю, какие риски возможны в цифровой среде (например, мои данные, которые были указаны при регистрации на образовательном курсе, могут быть проданы сторонним организациям и т. п.)	
51. Думаю, что дети и студенты – это группа, персональные данные которой подлежат особой защите	
52. Считаю неправильным требование включать камеру у учеников при работе в программе для видеоконференций в процессе дистанционного занятия	<b>Показатель «Правомерная деятельность в цифровом пространстве»:</b> <i>поддерживает недопустимость нанесения вреда, стойко убежден в невозможности и запрете использования цифровых данных обучающихся в личных целях</i>
53. Не отправляю документы с личными данными (ФИО, номер телефона, паспортные данные и т. п.) через социальные сети или мессенджеры	
54. Я всегда указываю источник, если использую контент, автором которого не являюсь	
55. Я знаю, что имею право на неприкосновенность личной жизни (в том числе в социальных сетях), однако выбранный мной образ жизни не должен наносить ущерб престижу профессии, извращать отношения с учениками и коллегами	
56. Если ученик расскажет мне своё неприглядное мнение о родителях или других учителях, то я никогда не напишу об этом упомянутым лицам	<b>Показатель «Развитие личности будущего педагога вне цифрового мира»:</b> <i>сохраняет и развивает своё «я» (имеет различные хобби, увлечения, не связанные с деятельностью в цифровой среде), активно проводит занятия в очном формате, использует личное общение с обучающимися, не теряет за «цифровым двойником», разработанные курсы или дидактические материалы являются лишь средством его успешной профессиональной деятельности</i>
57. У меня есть любимое занятие (спорт, творческая деятельность, чтение книг и т. п.), не подразумевающее деятельность в цифровом пространстве	
58. Мне комфортнее проводить очные встречи, чем дистанционные занятия (с помощью СДО или видеоконференцию)	
59. Мне нравится проводить очные занятия, на которых я использую собственные дидактические материалы или разработки от авторитетных блогеров-педагогов	
60. Я готов делиться с подопечными деталями моей личной жизни (достижения, увлечения, ценности, навыки и т. д.)	

Утверждение	Показатель
<i>РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ</i>	
61. Думаю, что имеющихся знаний и навыков работы с цифровым контентом мне будет достаточно для профессиональной деятельности	<b>Показатель «Адекватность оценки своего уровня цифровой культуры»:</b> <i>уверен в своём уровне владения цифровыми технологиями, стремится изучать новое и расширять спектр своих возможностей, активно проходит курсы повышения квалификации</i>
62. Я знаю, что есть ещё много неизвестных мне методов и приёмов работы с цифровой информацией	
63. Считаю, что мне нужно изучать/осваивать цифровые технологии, наращивать цифровые компетенции	
64. Уверен, что обучение с использованием электронных курсов способствует развитию моих цифровых компетенций	
65. Не боюсь использовать цифровые образовательные технологии для проектирования образовательного процесса	<b>Показатель «Умение ставить цели по развитию цифровой культуры с учётом самоанализа»:</b> <i>умеет ставить цели самосовершенствования в цифровой среде, способен осуществлять самооценку, в том числе с помощью цифровых технологий, признаёт наличие у себя недостаточности знаний и умений в области цифровых технологий</i>
66. Мне легко правильно распланировать время и вовремя делать задания по электронному курсу	
67. Мне интересно, могут ли способствовать цифровые образовательные ресурсы формированию и развитию soft-компетенций	
68. Я не испытываю трудностей при самостоятельном овладении новой технологией/устройством	
69. Я легко могу представить свою жизнь без Интернета	<b>Показатель «Цифровой самоконтроль»:</b> <i>активно использует приёмы тайм-менеджмента, уделяет работе в цифровой среде строго определённое время, не обращая внимания на отвлекающие моменты, умеет выстроить личные границы так, чтобы было время, свободное от виртуального взаимодействия</i>
70. Чувствую, что моё здоровье ухудшается из-за работы за компьютером/на телефоне/в Интернете (ухудшаются зрение, осанка, появляется тревожность, если гаджет не доступен/разрядился)	
71. Когда я готовлюсь к семинарам в Интернете, я ни на что не отвлекаюсь, сосредоточен только на теме занятия	
72. Возможность всё делать в Интернете (учиться, работать, общаться и т. п.) – это отлично, но не стоит забывать и про офлайн-взаимодействие!	

бой (Г) – морально-этический компонент, фиолетовый (Ф) – рефлексивный компонент).

Каждому сектору соответствует набор карточек с разноцветными рубашками, на обратной стороне которых написаны дифференцированные задания (табл. 3). Карточки лежат в колодах рядом с игровым полем.

Участники располагают фишки на стартовой клетке игрового поля и, бросая кубик, определяют количество шагов, которые могут сделать. Как только игрок останавливается на какой-то клетке, он определяет цвет сектора, в котором завершит движение и вытаскивает карточку из колоды соответствующего цвета, читает вопрос вслух и отвечает на него. Ведущий внимательно слушает ответ, сообщает игроку, верен ли он и сколько игровых баллов он за него получает, отмечает количество баллов в собственном бланке, а игрок теперь имеет право передвинуть фишку на выпавшее количество шагов. Ход переходит к следующему игроку. Во время ответа игрока остальные игроки могут записывать собственные ответы на пустых листочках и сдавать ответы ведущему, за каждый такой ответ игроки получают по 1 дополнительному баллу.

Игра завершается в тот момент, когда каждый игрок доберется до финишной клетки на круге (если есть игроки, которые завершили путь раньше остальных, они могут начать движение вновь, но уже в об-

ратную сторону). Победителем становится игрок, который набрал наибольшее количество игровых баллов, а не тот, кто первый дошёл до финиша.

**Диагностический смысл игры.** Ведущий оценивает ответы игроков и отмечает баллы, заработанные участником в специальном бланке. В конце игры он подсчитывает баллы и по шкале сформированности цифровой культуры определяет уровень каждого игрока:

– *мотивационно-ценностный компонент* (синий сектор): нет ответа – 0 баллов, 1 аргумент – 1 балл, 2 аргумента – 2 балла, 3 аргумента – 3 балла;

– *когнитивный компонент* (зелёный сектор): нет ответа – 0 баллов, 1 пример – 1 балл, 2 примера – 2 балла, 3 примера – 3 балла;

– *инструментальный компонент* (красный сектор): ответ «нет» – 0 баллов, ответ «да» – 1 балл;

– *коммуникативный компонент* (жёлтый сектор): в зависимости от полноты ответа по решению педагогической ситуации от 0 до 3 баллов;

– *морально-этический компонент* (голубой сектор): в зависимости от полноты ответа на творческое задание от 0 до 3 баллов;

– *рефлексивный компонент* (фиолетовый сектор): от 0 до 2 баллов в зависимости от ответа.

Соответственно, результаты, полученные с помощью диагностической игры, позволяют нам распределить респондентов на 3 группы:

Задания диагностической игры «Цифровая культура педагога»

Компонент (сектор)	Задания на карточках
<p>Мотивационно-ценностный компонент (синий цвет)</p> <p>АРГУМЕНТЫ</p>	<p>1. <u>Приведите 1–3 аргумента в пользу или против высказывания:</u> цифровые ресурсы в большей степени направлены на обучение, чем на развлечение.</p> <p>2. <u>Приведите 1–3 аргумента в пользу или против высказывания:</u> современная образовательная среда включает в себя и цифровое пространство.</p> <p>3. <u>Приведите 1–3 аргумента в пользу или против высказывания:</u> педагогу полезно интересоваться современными достижениями науки и техники, изучать новые цифровые дидактические технологии.</p> <p>4. <u>Приведите 1–3 аргумента в пользу или против высказывания:</u> в цифровой образовательной среде можно работать без вреда для здоровья педагога и обучающихся.</p> <p>5. <u>Приведите 1–3 аргумента в пользу или против высказывания:</u> цифровые образовательные технологии нужно использовать для проектирования образовательного процесса.</p> <p>6. <u>Приведите 1–3 аргумента в пользу или против высказывания:</u> дистанционное образование позволяет повышать квалификацию в течении всей жизни.</p> <p>7. <u>Приведите 1–3 аргумента в пользу или против высказывания:</u> преимуществ цифровизации образования больше, чем недостатков.</p> <p>8. <u>Приведите 1–3 аргумента в пользу или против высказывания:</u> цифровые технологии являются средством развития учебной мотивации студентов/школьников.</p>
<p>Когнитивный компонент (зелёный цвет)</p> <p>ПРИМЕРЫ</p>	<p>1. <u>Приведите 1–3 примера факторов, которые препятствуют</u> использованию дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе.</p> <p>2. <u>Приведите 1–3 примера факторов, которые способствуют</u> внедрению дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс.</p> <p>3. <u>Приведите 1–3 примера случаев, в которых, по Вашему мнению, применимо использование онлайн-курсов в образовательном процессе.</u></p> <p>4. <u>Приведите 1–3 примера вебинарных оболочек для коммуникации участников образовательного процесса в дистанционном формате.</u></p> <p>5. <u>Приведите 1–3 примера цифровых платформ на основе систем управления обучением.</u></p> <p>6. <u>Приведите 1–3 примера цифровых компетенций педагога.</u></p> <p>7. <u>Приведите 1–3 примера цифровых образовательных технологий.</u></p> <p>8. <u>Приведите 1–3 примера цифровых образовательных ресурсов.</u></p>
<p>Инструментальный компонент (красный цвет)</p> <p>ДА-НЕТ</p>	<p>1. <u>Согласитесь или опровергните утверждение:</u> я умею создавать онлайн-викторины для проверки или актуализации знаний на занятии.</p> <p>2. <u>Согласитесь или опровергните утверждение:</u> я могу разработать свой собственный сайт.</p> <p>3. <u>Согласитесь или опровергните утверждение:</u> я работаю с google-документами, созданными для совместной работы.</p> <p>4. <u>Согласитесь или опровергните утверждение:</u> на занятиях в институте мы работали с цифровыми образовательными платформами или ресурсами.</p> <p>5. <u>Согласитесь или опровергните утверждение:</u> я умею создавать и редактировать видеоконтент, видеозаписи.</p> <p>6. <u>Согласитесь или опровергните утверждение:</u> я владею навыками работы в графических редакторах, могу создавать иллюстрации, изображения.</p> <p>7. <u>Согласитесь или опровергните утверждение:</u> я подписан на страницы блогеров-педагогов и использую разработанные ими материалы в своей профессиональной деятельности.</p> <p>8. <u>Согласитесь или опровергните утверждение:</u> я веду свой образовательный блог в социальных сетях.</p>
<p>Коммуникативный компонент (жёлтый цвет)</p> <p>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ</p>	<p>1. <u>Решите педагогическую ситуацию:</u> на педагогическом семинаре Вы увидели блогера-педагога, которого вы знаете и материалами которого пользуетесь в своей работе; вам очень хочется сообщить ему об этом и выразить признательность. Какой способ связи выберете?</p> <p>2. <u>Решите педагогическую ситуацию:</u> накануне методического семинара в школе, на котором Вам нужно выступать, Вы понимаете, что не сможете прийти. На часах полночь. Отправите завучу по учебной работе сообщение на телефон?</p> <p>3. <u>Решите педагогическую ситуацию:</u> Вы являетесь разработчиком заданий предметной Олимпиады школьников, Вам нужно отправить тексты заданий своим коллегам-разработчикам. Как вы передадите информацию?</p> <p>4. <u>Решите педагогическую ситуацию:</u> завуч по учебной работе предложила Вам помочь с оформлением документации для аттестации, Вы по почте отправили ей документы на проверку неделю назад, но ответа так и не получили. Сформулируйте, что напишете ей в мессенджере?</p> <p>5. <u>Решите педагогическую ситуацию:</u> в выходные появилась срочная задача, которую нужно решить до понедельника: требуется собрать информацию о членах педагогического коллектива, в котором Вы работаете. Сформулируйте текст делового запроса для ваших коллег.</p> <p>6. <u>Решите педагогическую ситуацию:</u> на утро после встречи на новогоднем корпоративе Вы обнаружили в своём телефоне видео, как Ваши коллеги дружно, шумно поют песню и танцуют. Сделаете пост в социальных сетях с отметками коллег?</p> <p>7. <u>Решите педагогическую ситуацию:</u> Вы работаете учителем начальных классов, сегодня у вас было родительское собрание по итогам четверти, вам было задано множество сложных вопросов и высказаны несколько претензий. Хочется выразить свою боль в соцсетях. Какой пост напишете?</p> <p>8. <u>Решите педагогическую ситуацию:</u> Вы – директор школы, Вы зашли в класс во время перемены и увидели на экране классного компьютера, как учитель выбирает новые туфли. Сделаете замечание?</p>

Компонент (сектор)	Задания на карточках
<p>Морально-этический компонент (голубой цвет)</p> <p>ТВОРЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Нарисуйте</u> на листе бумаги один этический принцип педагогической деятельности в цифровой среде.</li> <li>2. <u>Придумайте и опишите ситуацию</u>, в которой Вы или обучающиеся подвергаетесь риску утери данных в цифровом пространстве.</li> <li>3. <u>Нарисуйте плакат</u> о поведении школьников в социальных сетях.</li> <li>4. Не называя своего хобби, без слов изобразите его так, чтобы остальные игроки смогли догадаться.</li> <li>5. <u>Составьте текст поста</u> в социальных сетях и предположите, какие фотографии Вы бы разместили к нему после Вашего участия в фотосессии</li> <li>6. <u>Напишите перечень правил</u>, которые должен соблюдать педагог, если использует в работе материалы, найденные им в Интернете.</li> <li>7. <u>Составьте памятку</u> для педагогов по работе с личными данными обучающихся (как и кому можно их предавать, открывать и т. п.).</li> <li>8. <u>Нарисуйте иллюстрацию</u>, демонстрирующую ваше отношение к Интернету / цифровизации.</li> </ol>
<p>Рефлексивный компонент (фиолетовый цвет)</p> <p>ВЫБОР ОДНОГО ОТВЕТА</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подумайте в целом об обучении в цифровой образовательной среде. С Вашей точки зрения:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>– обучение в ЦОС хуже традиционно-очного формата;</li> <li>– обучение в ЦОС не лучше и не хуже;</li> <li>– обучение в ЦОС лучше традиционно-очного формата.</li> </ul> </li> <li>2. С Вашей точки зрения, качество образования в связи с переходом на обучение в цифровой образовательной среде (ЦОС) полностью в дистанционном формате:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>– понизится;</li> <li>– не изменится;</li> <li>– повысится.</li> </ul> </li> <li>3. В целом Вы бы предпочли:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>– вернуться к традиционно-очному формату;</li> <li>– перейти к смешанному обучению как сочетанию ресурсов цифровой образовательной среды (ЦОС) и очных занятий;</li> <li>– учиться в цифровой образовательной среде (ЦОС) полностью дистанционно.</li> </ul> </li> <li>4. Оцените ваш уровень владения цифровыми компетенциями:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>– низкий 1–34 %</li> <li>– средний 35–66 %</li> <li>– высокий 67–100 %</li> </ul> </li> <li>5. Ваше отношение к Интернету:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>– считаю, что это бесполезная трата времени;</li> <li>– отношусь равнодушно;</li> <li>– думаю, что это отличное изобретение.</li> </ul> </li> <li>6. Влияет ли Интернет на Вашу учебу/работу:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>– не влияет;</li> <li>– помогает мне учиться (работать);</li> <li>– мешает учебе (работе).</li> </ul> </li> <li>7. Цифровая среда для будущих педагогов является:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>– средством развлечения и отдыха;</li> <li>– помощником в учебной деятельности, но не играет значительной роли в профессиональной деятельности;</li> <li>– мощным ресурсом профессиональной деятельности и способствует саморазвитию педагога.</li> </ul> </li> <li>8. Я думаю, что мой уровень цифровой культуры:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>– достаточен для учёбы и профессиональной деятельности;</li> <li>– нужно будет повышать в будущем;</li> <li>– требует постоянного развития.</li> </ul> </li> </ol>

– 1–10 баллов – будущие педагоги с низким уровнем сформированности цифровой культуры;

– 11–20 баллов – будущие педагоги со средним уровнем сформированности цифровой культуры;

– 21–30 баллов и выше – будущие педагоги с высоким уровнем сформированности цифровой культуры.

Таким образом, процесс формирования цифровой культуры будущего педагога представляет собой системный, сложный процесс, основой которого должен стать мониторинг уровня сформированности цифровой культуры, выявляющий динамику ее развития. Основываясь на результатах диагностики, можно будет целенаправленно вносить изменения в процесс организации профессиональной подготовки современного педагога, определять педагогиче-

ские условия и действенные педагогические средства для более эффективного формирования его цифровой культуры.

### Список литературы

*Вишневская О.Н., Самохвалова А.Г., Тихомирова Е.В.* Онлайн-поддержка психологического благополучия молодых педагогов в образовательной организации // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. Вып. 5. С. 491–499.

*Гнатъшина Е.В.* Формирование цифровой культуры будущего педагога. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. 294 с.



Соколова Н.А. Цифровая культура или культура в цифровую эпоху? // Международный журнал исследований культуры. 2012. № 3 (8). С. 6–9.

Ayala-Perez T., Joo-Nagata J. The digital culture of students of pedagogy specialising in the humanities in Santiago de Chile. *Computers & Education, An International Journal*, 2019, № 133, pp. 1-12/

Digital Civility Index. URL: <https://news.microsoft.com/uploads/2017/02/DCI.pdf>

Konan N. Computer literacy levels of teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2020, vol. 2, № 2, pp. 2567-2571.

### References

Gnatyshina E.V. *Formirovanie tsifrovoi kul'tury budushchego pedagoga* [Formation of the digital culture of the future teacher]. Chelyabinsk, Iuzhno-Ural'skii gos. humanitar.-ped. un-t Publ., 2019, 294 p. (In Russ.)

Sokolova N.A. *Tsifrovaia kul'tura ili kul'tura v tsifrovuiu epokhu?* [Digital Culture or Culture in the Digital Age?] *Mezhdunarodnyi zhurnal issledovaniia kul'tury* [International Journal of Cultural Studies], 2012, vol. 3 (8), pp. 6-9. (In Russ.)

Vishnevskaja O.N., Samokhvalova A.G., Tikhomirova E.V. *Onlain-podderzhka psikhologicheskogo blagopoluchiiia molodykh pedagogov v obrazovatel'noi organizatsii* [Online support of psychological well-being of young teachers in an educational institution]. *Gertsenovskie chteniia: psikhologicheskie issledovaniia v obrazovanii* [Herzen Readings: Psychological Research in Education], 2022, vol. 5, pp. 491-499. (In Russ.)

Ayala-Perez T., Joo-Nagata J. The digital culture of students of pedagogy specialising in the humanities in Santiago de Chile. *Computers & Education: An International Journal*, 2019, № 133, pp. 1-12.

Digital Civility Index. URL: <https://news.microsoft.com/uploads/2017/02/DCI.pdf>

Konan N. Computer literacy levels of teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2020, vol. 2, № 2, pp. 2567-2571.

*Статья поступила в редакцию 16.04.2023; одобрена после рецензирования 26.04.2023; принята к публикации 05.05.2023.*

*The article was submitted 16.04.2023; approved after reviewing 26.04.2023; accepted for publication 05.05.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 161–167. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 161–167.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:73

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-161-167>

## ПРОЦЕСС СОЗДАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ПРОДУКТОВ СТУДЕНТАМИ АРХИТЕКТУРНЫХ И ДИЗАЙНЕРСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗОВ: ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

**Мирхасанов Рустем Фаритович**, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, [rystem69@mail.ru](mailto:rystem69@mail.ru),  
<https://orcid.org/0000-0003-2028-8892>

**Сабитов Линар Салихзанович**, доктор технических наук, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань,  
Россия, [sabitov@bk.ru](mailto:sabitov@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7381-9752>

**Гарькин Игорь Николаевич**, кандидат технических наук, Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), Пенза, Россия, [igor\\_garkin@mail.ru](mailto:igor_garkin@mail.ru), <http://orcid.org/0000-0002-4111-6558>

**Аннотация.** Транслируется практический педагогический опыт авторов в русле изучения и фиксации формальной (композиционной) сферы в классических, хрестоматийных произведениях живописи, ДПИ, архитектуры и дизайна. Композиция учебная и творческая, основанная на законах и средствах формальной сферы, является программируемой в русле успешности. Целью статьи является повышение профессионального уровня работ студентов в русле творческого, композиционного мышления и видения в плоскостной и объемно-пространственной композиции.

**Ключевые слова:** композиция, пропедевтика, формальный (композиционный) подход, дизайн, цвет, графика.

**Для цитирования:** Мирхасанов Р.Ф., Сабитов Л.С., Гарькин И.Н., Процесс создания творческих продуктов студентами архитектурных и дизайнерских направлений ВУЗов: интегративная методика обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 161–167. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-161-167>

Research Article

## THE PROCESS OF CREATING CREATIVE PRODUCTS FOR STUDENTS OF ARCHITECTS AND DESIGNERS: INTEGRATIVE TEACHING METHODS

**Rustem F. Mirkhasanov**, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, [rystem69@mail.ru](mailto:rystem69@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2028-8892>

**Linar S. Sabitov**, Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, [sabitov@bk.ru](mailto:sabitov@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7381-9752>

**Igor Ni. Garkin**, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Moscow State University of Technology and Management. K.G. Razumovsky (First Cossack University), Penza, Russia, [igor\\_garkin@mail.ru](mailto:igor_garkin@mail.ru), <http://orcid.org/0000-0002-4111-6558>

**Abstract.** Article translates the practical pedagogical experience of the author in the course of studying and fixing the formal (compositional) sphere in classical, textbook works of painting, DPI, architecture and design. The composition is educational and creative, based on the laws and means of the formal sphere, is programmable in line with success. The purpose of the article is to increase the professional level of students' work in line with creative, compositional thinking and vision in planar and three-dimensional composition.

**Key words:** composition, propaedeutics, formal (compositional) approach, design, color, graphics.

**For citation:** Mirkhasanov R.F., Sabitov L.S., Garkin I.N., The process of creating creative products for students of architects and designers: integrative teaching methods. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, T. 29, vol. 2, pp. 161–167. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-161-167>

Формальная (композиционная) сфера изобразительной (созидательной) деятельности – это область профессиональная, где творческое начало максимально педалируется. При этом теоретические знания законов и средств композиции формируются именно на основе изучения практического опыта архитекторов и дизайнеров Наследия (под Наследием здесь и далее понимаются лучшие образцы художественного творчества прошлых эпох).

Незнание различия терминов «объемная форма», «художественная форма» и «композиционная форма» приводит к появлению научных работ, где при номинации уже происходит подмена понятий, например, в названии «неформальная композиция» литературным термином «неформальный» заменяется научный термин «формальный» в значении «композиционно-аналитический».

Высказывания преподавателей вуза – искусствоведов, имеющих образование «социолог», – о непонимании и неприятии ими значения искусства всего XX века («искусство от лукавого») говорит о непонимании объективного развития художественной формы, об отсутствии анализа композиционного (формального) построения в продуктах дизайна и классических, исторически сложившихся видах изобразительного (созидательного) искусства.

Объект исследования – учебный процесс профессиональной и специальной подготовки дизайнеров в высшей школе, ориентированный на развитие композиционного мышления при работе над цветной и графической композицией в проектировании посредством выполнения специальных дополнительных заданий, способствующих абстрагированию мышления и активизации (форсированию) применения формального подхода в учебной и творческой деятельности архитектора и дизайнера.

Предмет изысканий – положительное влияние изучения специальных, дополнительных к основной программе, заданий вольного копирования, выполнения аналитических схематических рисунков хрестоматийно известных образцов Наследия на авторскую композиционную деятельность и творчество как студентов, так и профессионалов.

Целью исследования является экспериментальная проверка возможности использования специальных дополнительных заданий по схематическому графическому анализу в рамках курса «Пропедевтика» как оптимизирующего средства в специальной подготовке студента вуза архитектурного, дизайнерского, художественного цикла.

**Актуальность настоящего исследования** обусловлена универсальностью методики, которая легко интегрируется в большинство курсов и предметов дизайнерского цикла. Интересующая нас проблема рассматривалась разными учеными и исследователя-

ми. О единстве законов и средств композиции, равенстве и единстве как содержательной, так и формальной (композиционной) составляющих искусственно создаваемой художественной формы высказывали в своих трудах многие практики изобразительного искусства и дизайна, ученые, философы. Баланс формы и содержания в искусственно созданном организме может дать не только картину хода композиционной мысли при создании творческого продукта, но и оценку качества продукта, пресекая негативные субъективные воззрения « – не нравится». Соотношение дефиниций формы и содержания (рис. 1, 2) может указать на особенности исторического архитектурного стиля и требования эпохи. Композиционный схематический анализ и вольное копирование помогают понять истоки (аналоги) и ход создания продукта архитектуры и дизайна [Агафонова: стр.176]. Данные факты необходимо учитывать в учебном процессе [Гарькин 2017: стр.25; Гарькин 2020: стр.5].

Обратим внимание на то, как максимальное обобщение схематического изображения транслирует па-

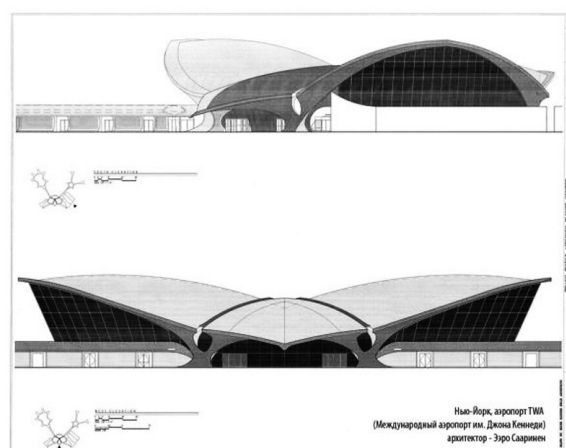


Рис. 1. Ээро Сааринен. Нью-Йорк. Аэропорт TWA. Международный аэропорт им. Джона Кеннеди

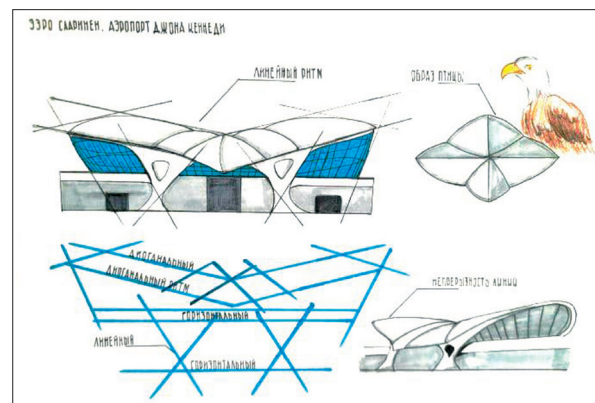


Рис. 2. Владлена Кузнецова. Схематический графический анализ. Рук. : Р.Ф. Мирхасанов



Рис. 3. Дворец Кацура.  
Киото. Япония

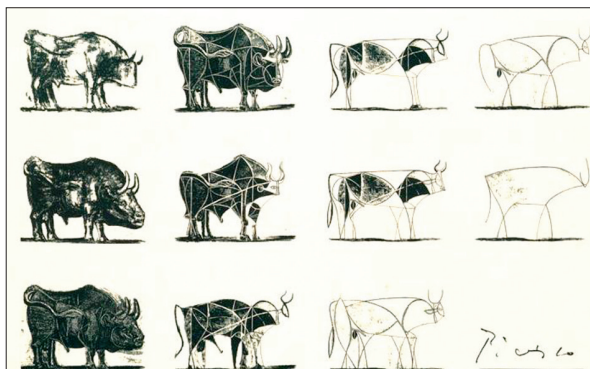


Рис. 5. Пабло Пикассо. Пример трансформации  
природной формы

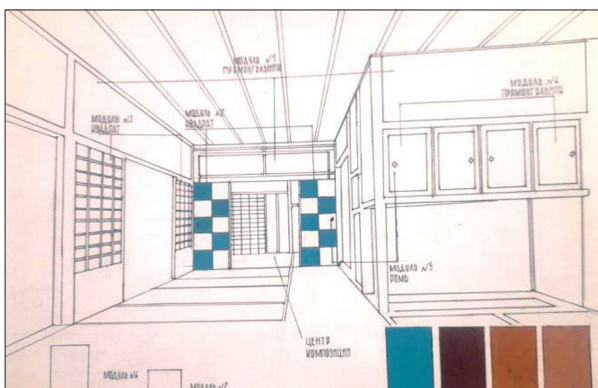


Рис. 4. Яруллина Раляя (1-й курс). Интерьер.  
Рук.: Р.Ф. Мирхасанов



Рис. 6. Валиева Алия. Эскиз башни ипподрома.  
Москва. По эскизу И.В. Жолтовского

радоксальным образом сходство условного изобразительного языка, например модульно-метрических членений японского интерьера дворца Кацура в Киото (рис. 3, 4) и композиционных построений дома Шредер Геррита Ритвельда. Таким образом, условный изобразительный (созидательный) язык архитектуры эпохи модернизма имеет черты и минималистичного по своей форме языка традиционной японской архитектуры.

Пример работы Пабло Пикассо (рис. 5) транслирует отличие метода аналитического изучения композиции от трансформации. Пример схематического графического анализа (далее СГА) на основе эскиза И.В. Жолтовского транслирует пропорциональные соотношения проемов фасада стены (рис. 5, 6).

Советский и российский живописец, монументалист, педагог, один из основоположников «сурового» направления советского изобразительного искусства Андрей Владимирович Васнецов; легендарный художник-монументалист, классик изобразительного искусства, академик РАХ Николай Иванович Андронов – оба они в своем творчестве и в педагогической практике опирались на схематический графический анализ и вольное копирование. Изучение производилось на основе композиционных построений творче-

ских продуктов хрестоматийно известных классиков прошлых эпох и современности, великих персоналий изобразительного искусства. «Моя же задача построения предметно-силуэтного пространства, – говорит Васнецов, – при конструктивном видении мира наиболее выгодно решается ограниченным набором цветовых слоев. В идеале, конечно, возможно соединение цветовалерного и конструктивного мышления, но это мало кому удавалось. По-моему, многокрасочностью нельзя “затмить” такие недостатки, как непостроенность пространства, мятость формы, аморфность композиции»

Например, будучи студентом, один из авторов данной статьи выполнял в мастерской Н.И. Андроннова учебные задания по развитию композиционного видения в русле изучения формальных построений. Классифицированные построения в творческих продуктах Наследия не только развивают композиционное мышление, но и могут помочь в создании собственного авторского продукта. Считаем, что законы и средства формальной сферы являются универсальными в плоской и объемно-пространственной композиции [Депутатов и др.: стр.123; Ли 2008: стр.90; Ли 2010: стр.170]. Композиционное видение студентов вузов архитектурной и художественно-ди-

зайнерской направленности можно развить следующим образом:

1. Анализировать творческие продукты мастеров архитектуры, проектной графики и дизайна с позиций неделимости – целостности, пытаться понять формальную сторону в построении хрестоматийных творческих продуктов, известных во всем научном и художественном мире, посредством выполнения схематической и цветной графики.

2. Анализировать в графической технике (линия + пятно) композицию шедевров архитектуры, живописи, скульптуры и дизайна в русле модульных – метрических членений.

3. Вычленять и фиксировать в виде схемы в творческих продуктах классиков всех видов изобразительного искусства и мастеров дизайна:

1) контраст форм, цветовых пятен, горизонтальных – вертикальных протяженностей, контрастное сопоставление поверхностей и материалов;

2) требования эпохи и исторического стиля, господствовавших во время создания творческого продукта;

3) линейную ритмическую организацию (вертикальные, горизонтальные, диагональные ритмы, нагнетания и цезуры);

4) организацию ритма пятен, классифицируя их по цвету и пятну;

5) линейную пластику, певучую «музыкальность» линий;

6) трехтональный композиционный рельеф: разбить объемно-пространственную композицию на 3 тональности: светлый тон, «полутень» – средний тон, «тень» – самый темный тон по светлоте, получая схематическое графическое изображение в виде пятен трех тональностей;

4. Примеры закона подобия и типизации форм.

5. Примеры математических, геометрических членений, подобных так называемым золотому или серебряному сечениям;

6. Примеры организации центра по форме, месту, размеру, цвету, ритму и пластике;

7. Примеры организации центра по геометрии осей и удаления от краев формата;

8. Примеры организации центра по смысловым характеристикам;

9. Примеры организации центра – «акцента и отголосков» – в объемно-пространственной композиции.

Материалом для исследования послужили работы студентов на занятиях по пропедевтике, а также материалы, подготовленные автором статьи для учебного пособия. В работе использован универсальный интегративный метод СГА (рис. 7, 8).

Вычленение простых плоских или объемных фигур (круг – шар, треугольник – пирамида, прямоу-

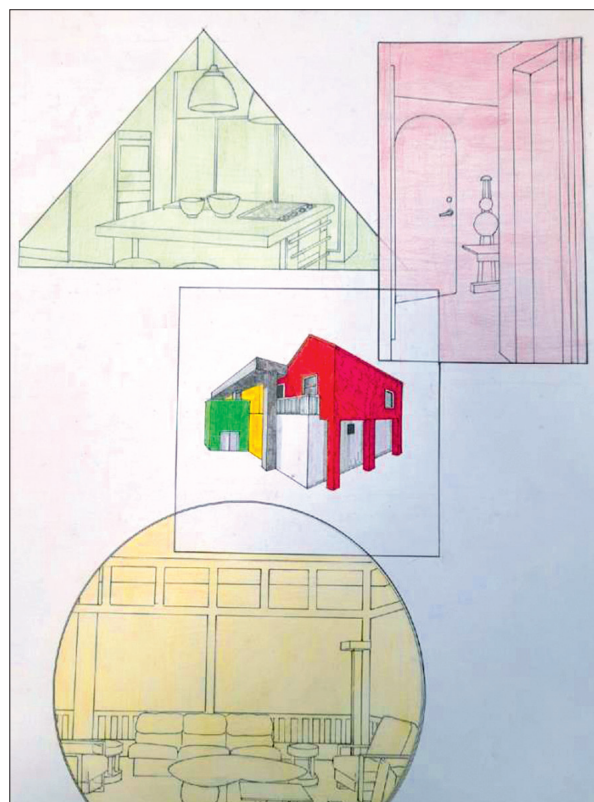


Рис. 7. Катя Антипьева (1-й курс). Дом на Гавайях. По эскизу Этторе Соттсасс

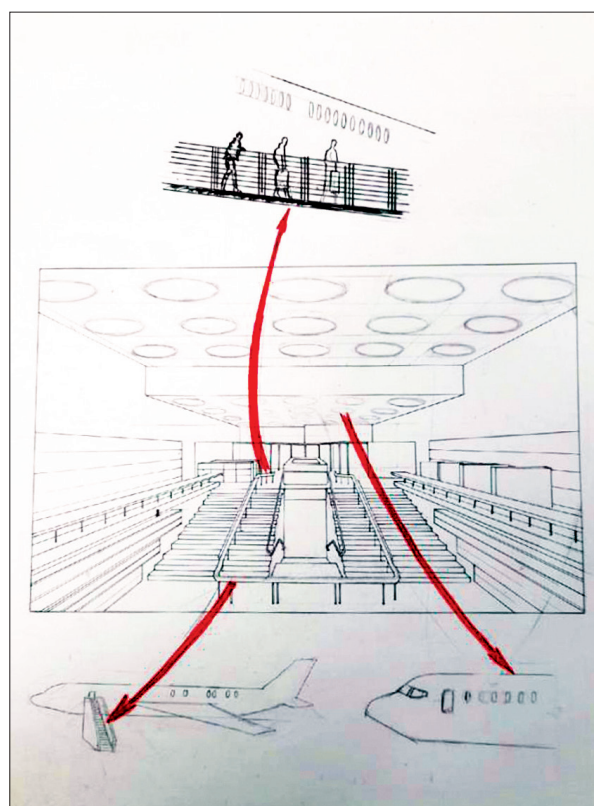


Рис. 8. Катя Антипьева (1-й курс) Интерьер библиотеки. Выборг. По эскизу Алвара Аалто



Рис. 9. Casa Casuarina. Майами-Бич. Флорида

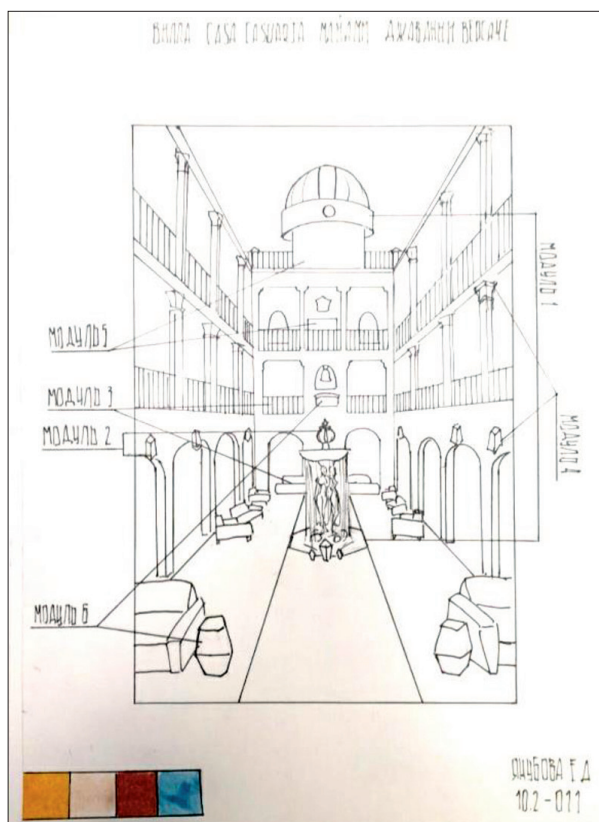


Рис. 10. Якубова Екатерина (1-й курс).

Пропедевтика. Схематический графический анализ СГА на основе объемно-пространственной композиции интерьера Рук.: Р.Ф. Мирхасанов

гольник – параллелепипед) стало способом отражения вероятного хода композиционной мысли автора изучаемой работы (рис. 9, 10). Графическая схематизация путем абстрагирования форм архитектуры выявляет сходство ее лестниц, светильников с такими элементами океанских лайнеров, самолетов, как иллюминаторы, трапы и т. д.

Архитектоника в искусстве дизайна, живописи, скульптуры, литературы, музыки означает соединение частей, построение взаимосвязи в структуре

произведения как единого целого. Она в композиции любого произведения классических видов изобразительного искусства проявляется в уподоблении искусственно созданного творцом продукта (стихотворение, музыка, живописная картина, графика) идеальному образу прекрасного, идеального здания. Термин «архитектоника» происходит от древнегреческого слова ρχι (archi) – главный и тектов (tektos) – строить, возводить. Дословный перевод этого слова с древнегреческого языка означает «главное в строении». Родственный архитектонике термин «тектоника» означает качество внешней поверхности формы отражать внутреннюю конструкцию формы [Ли 2011: стр. 186; Найниш: стр. 72; Найниш и др.: стр. 59].

Архитектоника, как и вся композиционная, «строительная» деятельность, отражает:

- 1) требования, предпочтения, вкусы исторической эпохи;
- 2) требования жанра изобразительного и визуального искусства;
- 3) условный изобразительный язык, диктуемый материалами и самим видом искусства.

Архитектоника принадлежит, как особенность построения живописных композиций, творческому наследию немногочисленной и очень знаменитой группы интеллектуалов и «универсалов», объединявших в своей практике различные виды искусства: это конструктор, проектировщик машин, изобретатель оружия, анатом, живописец Леонардо да Винчи; мастер композиции, легендарный советский монументалист, педагог Н.И. Андронов, говоривший своим ученикам о необходимости постоянного анализа архитектоники в работах мастеров Наследия, выделяя работу Леонардо да Винчи «Мадонна в гроте» среди работ этого мастера. Живописная композиция Леонардо построена по принципу рельефа: например, задний план из скал и неба, светло-голубые по цветовому тону, в данной работе выступают одновременно и как пространственная даль, и одновременно передний план композиционного рельефа, который характеризуется светлым тоном.

Это парадоксальное качество живописной композиции, когда светлое по тону пятно может приближаться, визуально «выступать» вперед из темноты к зрителю и одновременно транслировать зрителю образ неба, очень далекого от зрителя по изображенной реальности в природе.

К художникам-интеллектуалам относится скульптор, монументалист-живописец, архитектор, рисовальщик Микеланджело, который в прямом смысле буквально создавал единство архитектуры интерьера с живописью на потолке и торцевой стене Сикстинской капеллы, связывал архитектуру и скульптуру Давида во Флоренции.

Гипотетически архитектуру в композиции можно начать отсчитывать в хронологическом русле с работ представителя классицизма Никола Пуссена.

Анализ плоскостных и объемно-пространственных продуктов легко производится на основе выявления содержания – баланса «украшательной» (содержание) и конструктивной (форма) частей. То есть композиция очень легко и просто объясняется с позиций анализа дефиниции «форма» и содержание» на основе изучения творчества великих мастеров изобразительного искусства и дизайна современности и прошлых эпох.

В контексте объективного исторического развития формы в истории мирового изобразительного искусства и дизайна максимальными по содержательной части композиции можно назвать живописные полотна, графику, насыщенные «рассказом», основанные на литературных произведениях и содержащие огромный пласт детализации. Так, «Черный квадрат» Малевича – это вершина, максимум развития формы в отношении к содержанию в композиции. При этом архитектура в композиции – это формальная (композиционная) часть.

**Выводы.** «Композиция», «пропедевтика» – это очень широкие понятия, согласно которым законы и средства композиции являются универсальными, интегративными в методике создания учебной или творческой композиции на основе изучения наследия формальной сферы в классических видах изобразительного искусства. Архитектура и тектоника выступают как выражение «строительного» подхода к построению композиции, отражение композиционного мышления. Архитектура – это построение любой композиции подобно умозрительному строительству гипотетического идеального, прекрасного здания с его модульностью, ритмическими членениями ярусов этажей, вертикалей окон, колонн, пластикой, создаваемой различной высотой объемов и глубины фасада, симметрией или асимметрией центрального объема.

Таким образом, студент, который проводит композиционный анализ произведения классических видов искусства и дизайна в работах мастеров современности и прошлых эпох, может профессионально и грамотно производить в своей учебной и творческой деятельности аналитическую работу, выявляя и подчеркивая композиционные закономерности. Учащиеся начинают понимать и использовать в своей авторской работе универсальный, структурирующий все виды искусства фактор архитектуры в композиции.

Композиционный схематический анализ является универсальным оценочным средством вкуса, зрелости и уровня творческого мышления художника, дизайнера, архитектора и интересным методом изучения формальной (композиционной) сферы Наследия.

## Список литературы

Агафонкина Н.В. Некоторые аспекты разработки программ повышения квалификации для экспертов-строителей // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24, № 4. С. 175–177.

Гарькин И.Н. Компетентностный подход к разработке рабочей программы по дисциплине «Технология и организация в городском строительстве» // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26119>

Гарькин И.Н. Подготовка главного инженера проекта в строительстве на основе составления психолого-профессионального портрета // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (64). С. 22–27.

Гарькина И.А., Данилов А.М. Системный подход к повышению качества образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19, № 4. С. 4–7.

Депутатов М.А., Гарькин И.Н., Медведева Л.М. Реализация молодежной политики в строительном вузе: социологический аспект // Региональная архитектура и строительство. 2017. № 2 (31). С. 122–126.

Ли Н.Г. Познавательный процесс в практике обучения академическому рисунку в системе художественного образования (состояние, проблемы и перспективы) // Региональная архитектура и строительство. 2008. № 2. С. 87–95.

Ли Н.Г. Проблема восприятия и познавательная деятельность студентов в процессе обучения академическому рисунку в вузах // Региональная архитектура и строительство. 2010. № 2. С. 169–173.

Ли Н.Г. Проблемы педагогических кадров в художественном образовании // Региональная архитектура и строительство. 2011. № 1. С. 185–189

Найниш Л.А., Болдырев С.А., Голубинская Т.В. Универсальная технология обучения как средство решения проблем педагогики технического вуза // Almamater (Вестник высшей школы). 2015. № 1. С. 71–75.

Найниш Л.А., Голубинская Т.В., Лазарева О.И. Модель прогноза результатов профессиональной подготовки // Almamater (Вестник высшей школы). 2015. № 11. С. 58–63.

## Reference

Agafonkina N.V. *Nekotorye aspekty razrabotki program povysheniya kvalifikatsii dlya ekspertov-stroitelej* [Some aspects of the development of professional development programs for construction experts]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psichologiya. Sotsiokinetika*. 2018. T. 24, No. 4. P. 175–177.

*gogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, vol. 24, № 4, pp. 175-177. (In Russ.)

Gar'kin I.N. *Kompetentnostnyj podhod k razrabotke rabochej programmy po discipline «Tekhnologiya i organizaciya v gorodskom stroitel'stve»* [Competence-based approach to the development of a work program on the discipline "Technology and organization in urban construction"]. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2017, vol. 1. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26119> (In Russ.)

Gar'kin I.N. *Podgotovka glavnogo inzhenera proekta v stroitel'stve na osnove sostavleniya psihologo-professional'nogo portreta* [Training of the chief engineer of the project in construction on the basis of drawing up a psychological and professional portrait]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Surgut State Pedagogical University], 2020, vol. 1 (64), pp. 22-27 (In Russ.)

Gar'kina I.A., Danilov A.M. *Sistemnyj podhod k povysheniyu kachestva obrazovaniya* [A systematic approach to improving the quality of education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvnologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. Ser.: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenile studies. Sociokinetics], 2013, vol. 19 (4), pp. 4-7 (In Russ.)

Deputatov M.A., Gar'kin I.N., Medvedeva L.M. *Realizaciya molodezhnoj politiki v stroitel'nom vuze: sociologicheskij aspekt* [Implementation of youth policy in a construction university: a sociological aspect]. *Regional'naya arhitektura i stroitel'stvo* [Regional architecture and construction], 2017, vol. 2 (31), pp. 122-126 (In Russ.)

Li N.G. *Poznavatel'nyj process v praktike obucheniya akademicheskomu risunku v sisteme hudo-*

*zhestvennogo obrazovaniya (sostoyanie, problem i perspektivy)* [Cognitive process in the practice of teaching academic drawing in the system of art education (state, problems and prospects)]. *Regional'naya arhitektura i stroitel'stvo* [Regional architecture and construction], 2008, vol. 2, pp. 87-95. (In Russ.)

Li N.G. *Problema vospriyatiyai poznavatel'naya deyatel'nost' studentov v processe obucheniya akademicheskomu risunku v vuzah* [The problem of perception and cognitive activity of students in the process of teaching academic drawing in universities]. *Regional'naya arhitektura i stroitel'stvo* [Regional architecture and construction], 2010, vol. 2, pp. 169-173 (In Russ.)

Li N.G. *Problemy pedagogicheskikh kadrov v hudozhestvennom obrazovanii* [Problems of pedagogical personnel in art education]. *Regional'naya arhitektura i stroitel'stvo* [Regional architecture and construction], 2011, vol. 1, pp. 185-189 (In Russ.)

Najnish L.A., Boldyrev S.A., Golubinskaya T.V. *Universal'naya tekhnologiya obucheniya kak sredstvo resheniya problem pedagogiki tekhnicheskogo vuza* [Universal learning technology as a means of solving problems of pedagogy of a technical university]. *Alma mater (Vestnik vysshejskoly)* [Alma mater (Bulletin of the Higher school)], 2015, vol. 1, pp. 71-75. (In Russ.)

Najnish L.A., Golubinskaya T.V., Lazareva O.I. *Model' prognoza rezul'tatov professional'noj podgotovki* [The model of forecasting the results of professional training]. *Alma mater (Vestnik vysshejskoly)* [Alma mater (Bulletin of the Higher school)], 2015, vol. 11, pp. 58-63. (In Russ.)

*Статья поступила в редакцию 06.03.2023; одобрена после рецензирования 11.04.2023; принята к публикации 17.04.2023.*

*The article was submitted 06.03.2023; approved after reviewing 11.04.2023; accepted for publication 17.04.2023.*



Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 168–177. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 168–177.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 355.1

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-168-177>

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

**Смирнова Екатерина Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [see\\_79@mail.ru](mailto:see_79@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8690-0266>

**Бреднева Наталья Алексеевна**, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, [bredneva818@yandex.ru](mailto:bredneva818@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты научно-практического исследования по проблеме формирования индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности, а также предложена модель формирования индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности. Анализ практики работы военных вузов свидетельствует о том, что курсантам необходима психолого-педагогическая помощь в вопросе моделирования индивидуальной траектории профессиональной карьеры в целях более четкого представления своего профессионального роста, которая закладывалась бы в учебной и внеучебной деятельности в процессе подготовки будущего офицера. Создание таких условий уменьшит вероятность возможных ошибок и трудностей при подготовке и моделировании индивидуальной траектории своей профессиональной карьеры будущим офицером, увеличит возможность достижения значительных результатов в военно-профессиональной сфере с меньшими затратами сил, времени и средств. Актуальность идей, содержащихся в исследовании, заключается в том, что автором в ходе научно-исследовательской работы сформулированы педагогические условия, а также осуществлено создание педагогической среды, способствующей активизации личностного, профессионального и карьерного потенциала курсанта в процессе формирования индивидуальных траекторий профессиональной карьеры в условиях социальной неопределенности.

**Ключевые слова:** модель, индивидуальные траектории, профессиональная карьера, социальная неопределенность.

**Для цитирования:** Смирнова Е.Е., Бреднева Н.А. Модель формирования индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 168–177. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-168-177>

Research Article

## MODEL OF FORMATION OF INDIVIDUAL CAREER PATHS OF MILITARY UNIVERSITY STUDENTS UNDER CONDITIONS OF SOCIAL UNCERTAINTY

**Ekaterina E. Smirnova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [see\\_79@mail.ru](mailto:see_79@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8690-0266>

**Natalia A. Bredneva**, post-graduate student, Kostroma State University, Kostroma, Russia, [bredneva818@yandex.ru](mailto:bredneva818@yandex.ru)

**Abstract.** The article presents the results of scientific and practical research on the problem of individual trajectories formation of professional career of military university students under conditions of social uncertainty, as well as a model of formation of individual career paths of military university students under conditions of social uncertainty. Analysis of the military universities practice shows that cadets need psychological and pedagogical assistance in modeling the individual trajectory of professional career in order to better understand their professional development, which would be built into the training and extracurricular activities of the future officer. The creation of such conditions will reduce the possibility of errors and difficulties in the preparation and modelling of the individual trajectory of his professional career by the future officer, increase the possibility of achieving significant results in the military professional activities with less effort, time and resources. The relevance of the ideas contained in the study lies in the fact that the author in the course of research work formulated pedagogical conditions, as well as the creation of a pedagogical environment conducive to the activation of personal, Professional and career potential of the cadet in the process of formation of individual career paths in conditions of social uncertainty.

**Keywords:** model, individual trajectories, professional career, social uncertainty.

**For citation:** Smirnova E.E. Model of formation of individual trajectories of professional career of students of military university in conditions of social uncertainty. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 168–177. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-168-177>

**Введение.** Условия неопределенности VUCA-мира обуславливают запрос современного общества и непосредственно армии как одного из основных его институтов на подготовку в условиях образовательного пространства военного вуза не только компетентного, высококвалифицированного специалиста, способного выполнять сложные профессиональные задачи, но и субъекта своего жизненного пути, способного к самостоятельному выбору и построению траектории собственного карьерно-профессионального развития [Васильев, Обухова].

Специфика индивидуальных траекторий профессиональной карьеры с точки зрения ценностных ориентаций, формирующих поведение личности в профессиональной сфере, и вопрос о стратегиях карьерного продвижения с точки зрения способности личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни подробно раскрыта в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, О.Ю. Переверзиной, Ю.В. Синягина и др. [Абульханова-Славская]. Пути карьерного становления с точки зрения ее видовой дифференциации рассмотрены в трудах Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, А.К. Марковой и др. [Климов; Маркова; Пряжников]. Вопросы поддержки и сопровождения профессионального самоопределения и карьеры представляют сферу научных интересов И.Ф. Бережной, Е.А. Могилевкиной и др. [Бережная; Могилевкин].

Несмотря на ряд работ (В.П. Давыдов, Е.М. Исаков, И.В. Сыромятников, О.В. Черненко), в педагогической науке наблюдается недостаток исследований, посвященных феномену карьерно-профессионального развития офицеров [Исаков; Черненко]. Исследовательский интерес представляют работы Р.Д. Кукарцева, Ю.В. Пыханова, обосновывающие механизмы построения карьеры и карьерные маршруты современного офицера [Кукарцев; Пыханов]. Карьерно-акмеологическим потребностям военнослужащих посвящены исследования В.Г. Демина, Е.А. Никифоровой [Никифорова]. На фоне тенденции перехода армии на контрактную основу формирования войск отмечается развитие профессиональной мобильности и расширение вариативности карьерно-профессиональных траекторий офицеров (М.В. Сысолятин, Б.А. Федулов) [Сысолятин]. В связи с этим возникает необходимость в исследованиях, направленных на изучение сущности и содержания субъектно-вариативного пространства военной карьеры офицеров и ее моделирования (С.В. Бунин, С.М. Кулешов, О.В. Черненко).

Несмотря на значительный объем исследований по проблемам профессионального развития, педагогического проектирования, образовательной траектории, вопрос о подготовке к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры будущего офицера в условиях социальной неопределенности в образовательном процессе военного вуза в научной литературе специально не ставился. В то же время создание условий подготовки к моделированию индивидуальных траекторий своей профессиональной карьеры будущим офицером уменьшит вероятность возможных ошибок и трудностей, увеличит возможность достижения значительных результатов в военно-профессиональной сфере с оптимальными затратами сил, времени и средств [Жуковский; Холодцева].

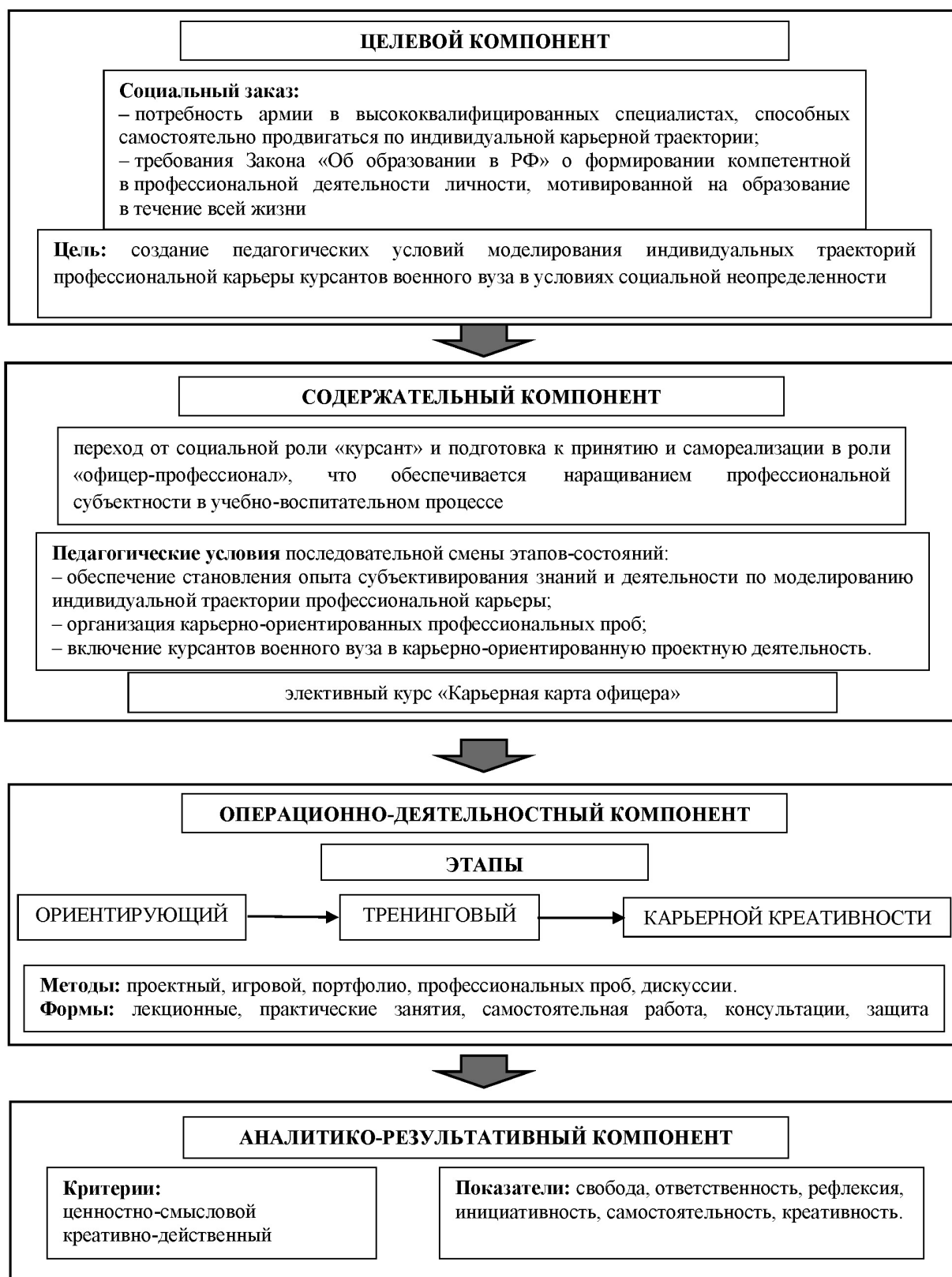
**Модель формирования индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности.** В разработанной нами авторской модели (рис. 1) предложена и обоснована идея осуществления подготовки к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности, включающая следующие компоненты.

Целевой компонент ориентирован на заказ общества и выступает как средство соотнесения и координации результатов совершаемых действий с предполагаемым итогом, оказывает ориентирующее влияние на ход образовательного процесса, объединяя при этом содержание, методы, организационные формы, что в значительной степени предопределяет успех всех осуществляемых педагогических действий.

Содержательный компонент включает авторскую программу и педагогические условия эффективности процесса подготовки к построению индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности.

В процессе последовательного прохождения ориентирующего, тренингового этапов и этапа карьерной креативности осуществляется переход от социальной роли «курсант» и подготовка к принятию и самореализации в роли «офицер-профессионал», что обеспечивается наращиванием профессиональной субъектности в учебно-воспитательном процессе военного вуза [Дементий, Маленов; Исаков; Deci, Ryan].

Условиями последовательной смены предлагаемых этапов-состояний выступают:



**Рис. 1.** Модель подготовки к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности

- обеспечение становления опыта субъективирования знаний и деятельности по моделированию индивидуальной траектории профессиональной карьеры;
- организация карьерно-ориентированных профессиональных проб;
- включение курсантов военного вуза в карьерно-ориентированную проектную деятельность.

Выделенные условия обеспечивают процесс на всем его протяжении и взаимно дополняют друг друга.

Субъективирование знаний и деятельности рассматривается нами как их обработка, изменение и включение в опыт и саморегуляционные факторы индивида.

Создание личностно-развивающей ситуации в процессе воспитания обеспечивает становление опыта субъективирования, то есть выработки собственного (личностного) знания, своего мнения, собственной концепции мира (мировоззрения), своего стиля и собственной структуры деятельности.

Важной предпосылкой и одновременно продуктом наращивания субъектности является постановка личных учебно-воспитательных целей, реальных не только с точки зрения объективных социальных требований, но и возможностей их достижения в данных условиях своими собственными специфическими средствами. Ее основой выступает направленное и систематическое создание ситуаций в плоскости отношений: преподаватель – курсант, учебный материал – курсант, курсант – учебная группа, курсант – офицеры, военнослужащие, определяющие развитие человека как личности в процессе их проживания и преобразования отношений в них.

Организационно-деятельностный компонент модели определяет технологии, способы и формы ее реализации. В качестве инструмента актуализации мотивационно-ценностного отношения курсантов военного вуза к процессу профессионального образования как к началу профессиональной карьеры, удовлетворяющего требованиям к содержанию образования, ориентирующего их на подготовку к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры, рассматривается насыщение содержания образования посредством включения в образовательный процесс элективного курса с условным названием «Карьерная карта офицера», реализуемого в рамках вариативной части образовательной программы [Кукарцев].

Аналитико-результативный компонент определяет эффективность функционирования предлагаемой модели, которая обеспечивает моделирование индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности на основе становления их профессиональной субъектности. Совокупность ценностно-смыслового и креативно-действенного показателей

дает возможность выделить три уровня готовности к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности – базовый, функциональный и продвинутый.

**Организация исследования.** Опытное-экспериментальное исследование по апробированию авторской модели осуществлялось нами в Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени маршала Советского Союза С.К. Тимошенко с сентября 2022 г. по январь 2023 г., его целью являлась практическая проверка основополагающих положений гипотезы, связанных со спецификой подготовки к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности, и апробация условий, влияющих на повышение уровня профессиональной субъектности в процессе подготовки к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности.

В эксперименте принимали участие курсанты 2-го курса Первого (54 человека в качестве контрольной группы) и Второго (56 человек в качестве экспериментальной группы) факультетов.

В качестве методик осуществления педагогической диагностики на констатирующем и обобщающем этапах опытно-экспериментального исследования и в соответствии с содержанием сформулированных педагогических условий моделирования индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности применялись: методика «Фазы принятия карьерного решения» А. Хирши и Д. Лаге (адаптация И.М. Богдановской, Н.Б. Лисовской) и опросник «Показатели и структура субъектности» В.М. Исакова, разработанный им на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов [Богдановская; Исаков].

**Результаты исследования.** По результатам диагностики курсантов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента были получены следующие результаты, представленные в таблице 1 (методика «Фазы принятия карьерного решения») и в таблице 2 (опросник «Показатели и структура субъектности»).

Результаты диагностики показывают, что распределение курсантов в соответствии с фазами карьерного решения контрольной и экспериментальной групп примерно одинаково: наибольшее количество курсантов находятся на этапе сокращения альтернатив до управляемого количества для дальнейшего исследования (39 % – в контрольной группе и 40 % – в экспериментальной); достаточно большое количество курсантов (31 % – в контрольной группе и 28 % –

Таблица 1

Распределение курсантов в соответствии с фазами карьерного решения (ЭГ и КГ)

Фазы принятия карьерного решения	1	2	3	4	5	6
n = 54 (контрольная группа)	6 %	31 %	39 %	20 %	4 %	–
n = 56 (экспериментальная группа)	5 %	28 %	40 %	22 %	5 %	–

Таблица 2

Показатели субъектности

Шкала	Среднее значение	
	КГ, 54 чел.	ЭГ, 56 чел.
Ответственность	26,35	26,85
Свобода	21,85	20,65
Общая рефлексия	19,75	20,25
Рефлексия выбора	12,45	13,25
Контроль	17,65	16,85
Общий показатель субъектности	78,3	77,6

в экспериментальной) пока не готовы оценивать альтернативы карьеры, но определяют возможные альтернативы карьерного развития на основе интересов, умений и ценностей, что соответствует второй фазе принятия решения о будущей карьере; на этапе выбора между несколькими альтернативами находятся 20 % курсантов контрольной группы и 22 % курсантов экспериментальной группы. Примерно одинаковое количество (разброс минимальный – от 4 до 6 %) курсантов в обеих группах находятся на этапах становления интереса к возможностям карьерного выбора и подтверждения выбора, формирования обязательств по отношению к нему. Мы связываем этот факт с особенностями профессиональной ориентации курсантов до момента поступления в академию (хотя специально этот вопрос нами не изучался): достаточно высоким уровнем уверенности во втором случае и возможным принятием решения о выборе профессии на основе значительного влияния на него близкого окружения молодых людей – в первом.

Результаты диагностики по методике «Показатели и структура субъектности» позволяют сделать вывод о переходном состоянии (с базового на функциональный уровень) сформированности субъектности и ее показателей как среди курсантов контрольной группы, так и среди курсантов экспериментальной группы.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы в контрольной группе образовательный процесс осуществлялся в рамках традиционного подхода, а для экспериментальной группы организация образовательной деятельности осуществлялась посредством реализации обоснованных педагогических условий подготовки к моделированию индивидуальных карьерных траекторий курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности.

В ходе всей опытно-экспериментальной работы при реализации педагогических условий мы при-

держивались дидактических принципов личностно ориентированного подхода, нацеливающего процесс образования на самоактуализацию, саморазвитие курсантов в различных видах деятельности, уважительное педагогическое общение преподавателя с курсантом, при котором устанавливаются субъект-субъектные отношения, на использование активной деятельностной роли курсантов [Дементий, Маленов].

Реализация авторской программы элективного курса «Карьерная карта офицера» предполагала работу по трем модулям, соответствующим этапам подготовки к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности: ориентирующий, тренинговый, карьерной креативности.

Ориентирующий модуль содержит информационно-ознакомительный материал, имеет мотивационно-ценностную направленность и включает: информирование о современном понимании феномена карьеры как одного из показателей развития человека в социуме, связанного с наличием положительной профессиональной Я-концепции, профессиональной мобильностью, требующего принятия организационной и профессиональной культуры, присвоения ценностных ориентаций социальной и профессиональной деятельности, наличия ответственности, необходимости непрерывного самообразования, саморазвития и самоактуализации, адекватной самооценки; информирование о типах, этапах, маршрутах карьеры офицера, факторах, влияющих на карьеру, а также о препятствиях и карьерных кризисах; осведомление студентов о необходимости накопления значимых достижений образовательной, творческой, спортивной, трудовой деятельности в виде портфолио, необходимости получения образования на протяжении всей жизни, информирование о требованиях к результатам высшего военно-профессионального

образования, о видах военно-профессиональной деятельности.

Обеспечением приращения профессиональной субъектности курсантов военного вуза в процессе подготовки к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры в условиях социальной неопределенности на этом этапе выступают различные формы организации образовательного процесса: проведение проблемных лекций, лекций с заранее запланированными ошибками, лекций – пресс-конференций, различных видов семинаров и дискуссий (метод «круглого стола»), коллективной мыслительной деятельности и др. [Могилевкин].

Тренинговый этап подготовки к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности ставил своей целью создание условий, способствующих занятию субъектной позиции курсанта в процессе получения высшего военно-профессионального образования, позитивной профессиональной Я-концепции и адекватной самооценки курсанта. Для реализации данной цели нами выбраны и обоснованы процессуальные педагогические технологии (проектная и игровая деятельность) [Кекконен; Ладыжец; Лысуенко; Чекалина].

Организация карьерно-ориентированных профессиональных проб обеспечивалась через вовлечение курсантов в: поисковую деятельность (составление «Атласа военно-профессиональной карьеры»), разработку структуры и подготовку «Портфолио», игровые техники (ролевые и карьерно-ориентированные) игры.

Поисковая деятельность, организованная в рамках коллективно выполняемого проекта «Атлас военно-профессиональной карьеры» способствовала решению педагогической задачи развития и закрепления коммуникативных и организаторских навыков, эмоционального взаимодействия, инициативности, гибкости мышления и поведения, способности к самостоятельному выбору, независимости, осознания своих возможностей и постановки целей на будущее [Чекалина].

Структура портфолио, предлагавшаяся курсантам, включала следующие разделы: «Информация» (резюме, презентация, портрет); «Документы» (дипломы, грамоты, сертификаты о прохождении курсов дополнительного образования, благодарности, рекомендации); «Образовательная активность» (результаты учебной деятельности, значимые работы образовательной деятельности, творческие работы, научно-исследовательские работы, курсовые работы, отчеты по практике, дипломная работа); «Отзывы, планы, впечатления» (рецензии, рекомендации, отзывы, самоотчеты, эссе, планы).

В дальнейшем в процессе создания портфолио курсанты предложили изменить его структуру, вы-

делив отдельно раздел «Научно-исследовательская деятельность» (проекты, конференции, публикации) в соответствии с одним из 7 маршрутов карьеры офицера, вошедших в «Атлас военно-профессиональной карьеры», сценарием которого может стать продолжение службы в Научной роте Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени маршала Советского Союза С.К. Тимошенко (до предложения курсантов эта информация вносилась в раздел «Образовательная активность»).

Профессионально- и карьерно-ориентированная игровая деятельность организовывалась на всем протяжении тренингового этапа подготовки с целью формирования представлений о себе, развития навыков самопрезентации, коммуникативных способностей, общения, ответственности, интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой гибкости, активной жизненной позиции.

Игры разрабатывались на основе фактического материала с целью вовлечения студентов в квазипрофессиональную деятельность.

Важными результатами проведенных игр считаем активизацию субъектной позиции, кристаллизацию образа «я», в том числе профессионального, повышение интереса к самопознанию, саморазвитию, постановку новых задач и целей в дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности.

На заключительном этапе реализации авторской программы элективного курса «Карьерная карта офицера» – этапе карьерной креативности – участвовавшие в его освоении курсанты разрабатывали «Персональную карьерную карту» и затем представляли результаты работы над ней в конкурсном формате.

В ходе дискуссий, организованных методом мозгового штурма, совместно с курсантами были разработаны структура и критерии оценивания проектов «Персональной карьерной карты» по итогам конкурса.

В структуру индивидуального проекта курсантами были включены следующие разделы: координатная сетка карты (сведения об охвате карьерных сценариев, типовые должности, карьерные группы и карьерные уровни в рамках выбранного сценария (или сценариев); карьерные перемещения (типовые и специальные карьерные треки, механика карьерных перемещений, трудности, препятствия на пути достижения целевой позиции). Кроме текстового описания обозначенных разделов проект «Персональной карьерной карты» должен был включать ее схематическую визуализацию.

По мнению участников эксперимента, конкурс проектов «Персональная карьерная карта» помог им: сконцентрироваться на своих профессиональных способностях, проанализировать свои сильные и слабые стороны, выбрать оптимальную стратегию карьерного развития, спланировать алгоритм достижения по-

Таблица 3

## Распределение курсантов в соответствии с фазами карьерного решения (ЭГ и КГ)

Фазы принятия карьерного решения	1	2	3	4	5	6
n = 54 (контрольная группа)	4 %	32 %	40 %	20 %	4 %	–
n = 56 (экспериментальная группа)	2 %	19 %	42 %	26 %	9 %	2 %

Таблица 4

## Показатели субъектности

Шкала	Среднее значение			
	КГ, 54 чел.		ЭГ, 56 чел.	
	1-й срез	2-й срез	1-й срез	2-й срез
Ответственность	76,35	78,15	76,85	79,75
Свобода	51,85	52,45	50,65	59,25
Общая рефлексия	59,75	60,05	60,25	69,45
Рефлексия выбора	32,45	35,85	33,25	39,35
Контроль	47,65	48,25	52,85	58,85
Общий показатель субъектности	208,3	214,7	213,6	238,2

ставленных карьерных целей. При этом курсанты отметили, что существенным плюсом «Персональной карьерной карты» является возможность варьирования и корректировки технологий карьерного успеха в соответствии с реальными возможностями [De Vos, Dewettinck, Buyens].

По результатам диагностики курсантов контрольной и экспериментальной групп на обобщающем этапе эксперимента были получены следующие результаты, представленные в таблице 3 (методика «Фазы принятия карьерного решения») и в таблице 4 (опросник «Показатели и структура субъектности»):

Результаты диагностики показывают, что распределение курсантов в соответствии с фазами карьерного решения изменилось и в контрольной, и в экспериментальной группах. Однако изменения, зафиксированные в экспериментальной группе, имеют более выраженные как количественные, так и качественные характеристики. Так, в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, по результатам итогового среза были выявлены курсанты, характеризующиеся нахождением на 6-й фазе принятия карьерного решения, что в определенной мере указывает на выбор траектории своего карьерного развития, однако мы не склонны утверждать, что эта ситуация сохранится в дальнейшем, так как курсанты, обучающиеся на 2-м курсе, только начинают знакомиться со спецификой и содержанием военно-профессиональной деятельности, и в процессе дальнейшего погружения в профессию, совершенствования компетентностного профиля курсантов возможны изменения данного показателя, в том числе в сторону уменьшения. Вместе с тем значения показателей, фиксирующие уменьшение количества курсантов, характеризующихся нахождением на 1-й и 2-й фазе, и увеличение – на 3-й, 4-й, 5-й фазах при-

нятия карьерного решения, позволяют говорить о наличии общей тенденции к повышению уровня готовности курсантов к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры в условиях социальной неопределенности.

Итоговая диагностика уровня субъектности и в контрольной, и в экспериментальной группах показывают изменения. Данное обстоятельство определяется тем, что содержание и организация образовательного процесса в вузе в любом случае ориентированы на приращение субъектности обучающегося. Однако при создании специальных педагогических условий показатель субъектности изменяется более значительно. Так, если в контрольной группе этот показатель изменился на 6,4 балла, то в экспериментальной величина изменения (в сторону повышения) составила 24,6 балла. Следовательно, можно предполагать, что курсанты, участвовавшие в реализации авторской программы подготовки к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры в условиях социальной неопределенности, уже на данном этапе обучения в большей степени характеризуются организованностью, верностью собственным решениям, устойчивостью по отношению к препятствиям, возникающим в процессе осуществления намеченных планов, готовностью исправлять собственные ошибки, автономией, готовностью к поиску и реализации тех видов активности, которые кажутся им наиболее интересными или ценными, у них есть ощущение направления собственной жизни, они испытывают переживание собственной аутентичности, склонны к размышлениям о смысле жизни и ценностях, являющихся для них значимыми, о направлении собственной жизни, склонны обдумывать решения для того, чтобы оценить их возможные последствия, стремятся «держать жизнь в собствен-

ных руках», склонны к оптимизму относительно возможностей человека влиять на собственную судьбу.

**Выводы.** Таким образом, результаты итоговой диагностики по выбранным методикам определяют эффективность педагогической модели подготовки к моделированию индивидуальных траекторий профессиональной карьеры курсантов военного вуза в условиях социальной неопределенности и обеспечивающих ее реализацию педагогических условий: обеспечения становления опыта субъективирования знаний и деятельности, организации карьерно-ориентированных профессиональных проб, включения курсантов военного вуза в карьерно-ориентированную проектную деятельность.

### Список литературы

- Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
- Бережная И.Ф.* Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития студентов в вузе на основе объектно-субъектного преобразования // Вестник Воронежского государственного университета. 2015. № 2. С. 89–94.
- Богдановская И.М., Лисовская Н.Б., Троцинина Е.А.* Психодиагностические возможности методики А. Hirschi, D. Lage «Фазы принятия карьерного решения» в исследовании карьерной готовности выпускников вуза // Научное мнение. 2014. № 11-2. С. 93–102.
- Васильев В.В.* Социальная неопределенность: о феномене, понятии и актуальности проблемы // Вестник МГПУ. Сер.: Философские науки. 2020. № 4 (36). С. 9–17.
- Дементий Л.И., Маленов А.А.* Субъектность как фактор личностного развития на этапе самореализации // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2020. Т. 26, № 2. С. 68–78.
- Жуковский С.В.* Педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодых офицеров: направления и условия организации // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2020. Т. 26, № 1. С. 168–173.
- Исаков М.В.* Показатели и структура субъектности (на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов): дис. ... канд. психол. наук. Москва: РГГУ, 2008. 242 с.
- Искаков Е.М.* Карьерный подход к профессиональному развитию офицера // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 4. С. 90–98.
- Кекконен А.Л., Питухин Е.А., Шабаева С.В.* Персональный карьерный тренд – новый инструмент выбора профессионального пути // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 3 (33). С. 195–202.
- Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2004. 304 с.
- Кукарцев Р.Д.* Моделирование развития профессиональной карьеры офицера в современных условиях // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2016. Т. 10, № S2. С. 66–68.
- Ладыжец Н.С.* Игровые техники для развития карьеры. Приглашение к самодиагностике // Вестник Удмуртского университета. Сер. 3: Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2012. № 4. С. 100–106.
- Лысуенко С.А.* Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития как условие успешной профессиональной подготовки // Образование и наука. 2014. № 10 (119). С. 47–59.
- Маркова А.К.* Психология профессионализма. Москва, 2010. 123 с.
- Могилевкин Е.А.* Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг: монография. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 336 с.
- Никифорова Е.А.* Обзор теоретических подходов к рассмотрению проблемы субъектности личности и формирования профессиональной субъектности у представителей опасных профессий // Человеческий капитал. 2021. № 1 (145). С. 44–55.
- Обухова Н.И.* VUCA-мир и образовательная среда // Калининградский вестник образования: науч.-метод. электрон. журнал. 2021. № 3 (11). С. 11–22.
- Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика. Москва: Академия, 2008. 320 с.
- Пыханов Ю.В., Кулешов С.М.* Актуальные проблемы управления профессиональной карьерой офицерских кадров // Вестник военного университета. 2011. № 3 (27). С. 118–121.
- Сысолятин М.В.* Динамика представлений курсантов о военной карьере в процессе военно-профессиональной социализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, № 4. С. 377–385.
- Холодцева Е.Л., Портнова А.Г.* Акмеология субъекта профессиональной деятельности: учеб. пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2010. 192 с.
- Чекалина М.С.* Развитие компетенции «прогнозирование» как условия готовности к профессиональному самоопределению // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА. 2020. Т. 26, № 4. С. 139–146.
- Черненко О.В.* Социально-психологические факторы карьерного роста офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. 2007. № 1. С. 241–245.



Deci E.L., Ryan R.M. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Rochester, 2004. NY, The University of Rochester Press, pp. 3-33.

De Vos, A. Dewettinck, K. & Buyens, D. The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 2011, № 18, pp. 55-80.

### References

Abul'xanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow, Idea Publ., 1991, 299 p. (In Russ.)

Berezhnaya I.F. *Proektirovanie individual'noj traektorii professional'nogo razvitiya studentov v vuze na osnove ob`ektno-sub`ektnogo preobrazovaniya* [Design of individual trajectory of professional development of students in the university on the basis of object-subject transformation]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Voronezh State University], 2015, vol. 2, pp. 89-94. (In Russ.)

Bogdanovskaya I.M. *Psixodiagnosticheskie vozmozhnosti metodiki A. Hirschi, D. Lage «Fazy` prinyatiya kar`ernogo resheniya» v issledovanii kar`ernej gotovnosti vy`pusknikov vuza* [Psychodiagnostic possibilities of A. Hirschi, D. Lage "Phases of career decision" in the study of the career readiness of university graduates]. *Nauchnoe mnenie* [Scientific opinion], 2014, vol. 11-2, pp. 93-102. (In Russ.)

Chekalina M.S. *Razvitie kompetencii «prognozirovanie» kak usloviya gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu* [Development of competence "forecasting" as a condition of readiness for professional self-determination]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, vol. 4, pp. 139-146. (In Russ.)

Chernenko O.V. *Social'no-psixologicheskie faktory` kar`ernogo rosta oficerov Vooruzhenny`x Sil Rossijskoj Federacii* [Socio-psychological factors of career development of officers of the Armed Forces of the Russian Federation]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser.: Psixologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Ser.: Psychological Sciences], 2007, vol. 1, pp. 241-245. (In Russ.)

Dementij L.I., Malenov A.A. *Sub`ektnost` kak faktor lichnostnogo razvitiya na e`tape samorealizacii* [Subjectivity as a factor of personal development at the stage of self-realization]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 2, pp. 68-78. (In Russ.)

Isakov M.V. *Pokazateli i struktura sub`ektnosti (na materiale stanovleniya professional'noj sub`ektnosti u studentov vuzov): dis. ... kand. psixol. nauk.* [Indicators and structure of subjectivity (on the material of formation of professional subjectivity in students of universities): dis. ... kand. psychol. Sciences]. Moscow, RSHU Publ., 2008, 242 p. (In Russ.)

Isakov E.M. *Kar`erny`j podxod k professional'nomu razvitiyu oficera* [Career approach to professional development of an officer]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 2019, vol. 4, pp. 90-98. (In Russ.)

Kekkonen A.L. *Personal'ny`j kar`erny`j trend – novy`j instrument vy`bora professional'nogo puti* [Personal career trend - a new tool for choosing a professional path]. *Nauka o cheloveke: gumanitarny`e issledovaniya* [Human science: humanitarian research], 2018, vol. 3 (33), pp. 195-202. (In Russ.)

Klimov E.A. *Psixologiya professional'nogo samoopredeleniya: ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij* [Psychology of professional self-determination: study manual for students of higher. ped. studies institutions]. Moscow, Academy Publ., 2004, 304 p. (In Russ.)

Kukarcev R.D. *Modelirovanie razvitiya professional'noj kar`ery` oficera v sovremenny`x usloviyax* [Modeling of professional career of an officer in modern conditions]. *Aktual'ny`e problemy` gumanitarny`x i social'no-e`konomicheskix nauk.* [Actual problems of humanitarian and socio-economic sciences], 2016, vol. 10, № S2, pp. 66-68. (In Russ.)

Lady`zhecz N.S. *Igrovy`e texniki dlya razvitiya kar`ery`.* *Priglasenie k samodiagnostike* [Game techniques for career development. Invitation to self-diagnostics]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Ser. 3: Filosofiya. Sociologiya. Psixologiya. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. Ser. 3: Philosophy. Sociology. Psychology. Pedagogy], 2012, vol. 4, pp. 100-106. (In Russ.)

Ly`suenko S.A. *Proektirovanie individual'noj traektorii professional'nogo razvitiya kak uslovie uspešnoy professional'noj podgotovki* [Design of individual trajectory of professional development as a condition of successful professional training]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2014, vol. 10 (119), pp. 47-59. (In Russ.)

Markova A.K. *Psixologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, 2010, 123 p. (In Russ.)

Mogilevkin E.A. *Kar`erny`j rost: dignostika, texnologii, trening: monografiya* [Career growth: dignostics, technology, training: monograph]. Saint-Petersburg, Speech Publ., 2007, 336 p. (In Russ.)

Nikiforova E.A. *Obzor teoreticheskix podxodov k rassmotreniyu problemy` sub`ektnosti lichnosti i formirovaniya professional'noj sub`ektnosti u predstavitelej*

*опасny`x professij* [Review of theoretical approaches to the consideration of the problem of personal subjectivity and the formation of professional subjectivity in representatives of dangerous professions]. *Chelovecheskij kapital* [Human capital], 2021, № 1 (145), pp. 44-55. (In Russ.)

Obuxova N.I. *VUCA-mir i obrazovatel`naya sreda* [VUCA World and Educational Environment]. *Kaliningradskij vestnik obrazovaniya. Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal* [Kaliningrad Education Bulletin. Scientific-methodical electronic journal], 2021, vol. 3 (11), pp. 11-22. (In Russ.)

Pryazhnikov N.S. *Professional`noe samoopredelenie: teoriya i praktika* [Professional self-determination: theory and practice]. Moscow, Academy Publ., 2008, 320 p. (In Russ.)

Py`xanov Yu.V. *Aktual`ny`e problemy` upravleniya professional`noj kar`eroj oficerskix kadrov* [Actual problems of management of professional career of officers] *Vestnik voennogo universiteta* [Bulletin of military university], 2011, vol. 3 (27), pp. 118-121. (In Russ.)

Sy`solyatin M.V. *Dinamika predstavlenij kursantov o voennoj kar`ere v processe voennoprofessional`noj socializacii* [Dynamics of students' views on military career in the process of military professional socialization]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Ser.: Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya* [Saratov University Izvestia. New Series. Ser.: Akmeology of Education. Psychology of Development], 2018, vol. 7, vol. 4, pp. 377-385.

Xolodceva E.L. *Akmeologiya sub`ekta professional`noj deyatel`nosti: ucheb. posobie* [The Acmeology of a

Professional Subject: A Training Manual]. Kemerovo, Kemerovo State University Publ., 2010, 192 p. (In Russ.)

Vasil`ev V.V. *Social`naya neopredelennost`: o fenomene, ponyatii i aktual`nosti problemy`* [Social uncertainty: about the phenomenon, concept and relevance of the problem]. *Vestnik MGPU. Ser.: Filosofskie nauki* [MGPU Bulletin. Series: Philosophical Sciences], 2020, vol. 4 (36), pp. 9-17. (In Russ.)

Zhukovskij S.V. *Pedagogicheskaya podderzhka professional`noj adaptacii molody`x oficerov: napravleniya i usloviya organizacii* [Pedagogical support of professional adaptation of young officers: directions and conditions of organization]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 1, pp. 168-173. (In Russ.)

Deci E.L., Ryan R.M. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Rochester, 2004. NY, The University of Rochester Press, pp. 3-33.

De Vos, A. Dewettinck, K. & Buyens, D. The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 2011, № 18, pp. 55-80.

*Статья поступила в редакцию 27.03.2023; одобрена после рецензирования 15.04.2023; принята к публикации 15.04.2023.*

*The article was submitted 27.03.2023; approved after reviewing 15.04.2023; accepted for publication 15.04.2023.*

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 178–183. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 178–183.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 355.1

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-178-183>

## ОСОБЕННОСТИ АДАПТИРОВАННОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД К УСЛОВИЯМ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Рядинская Евгения Николаевна**, доктор психологических наук, доцент, Донбасская аграрная академия, Макеевка, Россия, [muchalola@mail.ru](mailto:muchalola@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9924-881X>

**Волобуев Вахтанг Вячеславович**, кандидат медицинских наук, Донбасская аграрная академия, Макеевка, Россия, [goodpsychologist@gmail.com](mailto:goodpsychologist@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6093-660X>

**Чабелец Елена Николаевна**, Донбасская аграрная академия, Макеевка, Россия, [psich-distant@mail.ru](mailto:psich-distant@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3326-5403>

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей адаптированности курсантов вузов МВД к условиям служебной деятельности. Анализ результатов исследования позволил сделать вывод, что уровень адаптированности курсантов первого курса отличается от уровня адаптированности курсантов четвертого курса. Выявлено, что у курсантов четвертого курса адаптационный потенциал находится на уровне выше среднего, на первом – ниже среднего, что свидетельствует о том, что для последних период обучения – один из самых сложных и тяжелых периодов в жизни. Определено, что уровень агрессивности и враждебности у курсантов первого курса также находится на высоком уровне, а состояние самочувствия – неблагоприятно. Курсанты четвертого курса, в отличие от первокурсников, имеют благоприятное состояние самочувствия, умеют при столкновении с различными жизненными трудностями адекватно оценивать ситуацию, так как к концу обучения у них сформированы навыки противостояния стрессам и устойчивость к различным жизненным ситуациям.

**Ключевые слова:** профессиональная социализация, профессиональная адаптация, адаптированность, эмоциональные состояния, курсанты, служебная деятельность.

**Для цитирования:** Рядинская Е.Н., Волобуев В.В., Чабелец Е.Н. Особенности адаптированности курсантов вузов МВД к условиям служебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 178–183. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-178-183>

Research Article

## FEATURES OF ADAPTATION OF CADETS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS TO THE CONDITIONS OF OFFICIAL ACTIVITY

**Evgenia Ni. Ryadinskaya**, Doctor of Psychology, Associate Professor, Donbass Agrarian Academy, Makeevka, Russia, [muchalola@mail.ru](mailto:muchalola@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9924-881X>

**Vakhtang Vy. Volobuev**, Candidate of Medical Sciences, Donbass Agrarian Academy, Makeevka, Russia, [goodpsychologist@gmail.com](mailto:goodpsychologist@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6093-660X>

**Elena Ni. Chabelets**, Donbass Agrarian Academy, Makeevka, Russia, [psich-distant@mail.ru](mailto:psich-distant@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3326-5403>

**Abstract.** The article presents the results of an empirical study of the features of the adaptation of cadets of the universities of the Ministry of Internal Affairs to the conditions of official activity. Analysis of the results of the study led to the conclusion that the level of adaptation of first-year cadets differs from the level of adaptation of fourth-year cadets. It was revealed that the adaptive potential of the fourth-year cadets is above average, in the first - below average, which indicates that for the latter, the training period is one of the most difficult and difficult periods in life. It was determined that the level of aggressiveness and hostility among first-year cadets is also at a high level, and the state of health is unfavorable. Fourth-year cadets, unlike first-year students, have a favorable state of health, are able to adequately assess the situation when faced with various life difficulties, since by the end of training they have developed skills to resist stress and resistance to various life situations.

**Key words:** professional socialization, professional adaptation, adaptability, emotional states, cadets, service activities.

**For citation:** Ryadinskaya E.N., Volobuev V.V., Chabelets E.N. Features of adaptation of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs to the conditions of official activity. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 178–183. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-178-183>

В настоящее время все более острой становится проблема повышения уровня профессионализма кадрового состава органов внутренних дел. В системе правоохранительных органов исполнительной власти государства органы внутренних дел призваны защищать жизнь, здоровье, права и свободы, собственность граждан, интересы общества и государства от преступных и иных противоправных посягательств. В период социально-экономической и политической нестабильности важным становится не только изучение и учет соответствия сотрудников психофизиологическим параметрам, но и их владение определенным набором знаний и умений, наличие в структуре личности диспозиционных образований, отвечающих специфике работы, наличие необходимых личных и профессиональных качеств и т. д. [Налчаджян].

Формирование сотрудника как профессионала в соответствии с этими требованиями осуществляется в процессе его профессиональной социализации в рамках оперативно-служебной деятельности. Профессиональная социализация – адаптационно-интеграционный процесс, в ходе которого происходит усвоение профессиональных ролевых установок, знаний, образцов поведения и последующее их воспроизводство в профессиональной деятельности [Агапова, Семоненко, Махинов]. От успешного развития этого процесса зависит качество выполнения служебных обязанностей, конечный результат работы.

Как показывает анализ работ, изучающих различные этапы формирования профессионально важных качеств сотрудников органов внутренних дел, профессиональная социализация осуществляется достаточно сложно и противоречиво [Пучка; Рядинская; Сивак, Перевозкина, Федосеева; Шамионов, Сорокин; Часко; Raabe, Zakrajsek, Orme]. Об этом свидетельствуют такие явления, как текучесть кадров, состояние дисциплины и законности и др. Поэтому важным является осуществление процесса оптимизации и активизации выработки необходимых для службы профессионально важных качеств путем целенаправленного воздействия на личность сотрудников, а также осуществление постоянного контроля за процессом профессиональной социализации. Все это требует систематического изучения функционирования одного из основных механизмов одного из этапов профессиональной социализации – профессиональной адаптации личности.

Профессиональная адаптация – процесс вхождения специалиста в профессию и гармонизация его взаимодействий с профессиональной средой и деятельностью [Сивак, Перевозкина, Федосеева]. Своеобразие профессиональной адаптации связано с обстоятельствами внешнего (цели, средства, технологии профессиональной деятельности; социальные усло-

виях, в которых осуществляется деятельность; формальные и неформальные отношения между сотрудниками) и внутреннего характера (уровень адаптационного потенциала; адекватность мотивации профессиональной деятельности требованиям этой деятельности; сформированность личных и профессионально важных качеств и др.).

Трудности в профессиональной адаптации в первую очередь характерны для курсантов и выпускников учреждений высшего образования МВД. Профессиональная адаптация курсантов зависит от высокого уровня организации учебно-воспитательной и досуговой деятельности в вузе, качества преподавания, умения командиров и преподавателей грамотно и вовремя реагировать на поведенческие изменения новобранцев, создания атмосферы доброжелательного общения [Беляева]. Профессионально организованный период адаптации курсантов позволит им в дальнейшем легче приспособиться к условиям службы, справиться с трудностями, встречающимися в период профессионализации при поступлении на место работы. Таким образом, необходимым является изучение особенностей адаптированности курсантов к условиям служебной деятельности.

Целью данного исследования является изучение психологических особенностей адаптированности курсантов вузов МВД к условиям служебной деятельности.

Для реализации поставленной цели были использованы следующие психодиагностические инструменты: для исследования адаптационных возможностей курсантов – методика «Многоуровневый личный опросник “Адаптивность”» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; для определения эмоционального состояния курсантов в период интенсивных психических и физических нагрузок – методика «САН» В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошникова; для исследования представлений курсантов о себе, а также для изучения взаимоотношений в малых группах – методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; для изучения агрессивности у курсантов в процессе обучения – «Опросник исследования уровня агрессивности» А. Басса и А. Дарки [Райгородский].

Эмпирическое исследование проводилось с помощью опроса в Google. В исследовании принимали участие 60 курсантов одного из учреждений высшего образования Донецкой Народной Республики. Для получения достоверного результата выборка исследования была условно распределена на две группы: первая группа (КГ1) – курсанты первого курса (30 человек) и вторая группа (КГ2) – курсанты четвертого курса (30 человек).

Для выяснения адаптационных возможностей курсантов при приспособлении к изменяющимся ус-

ловиям социальной среды и профессиональной деятельности с учетом их социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик применялся многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО), разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным.

Анализ результатов первой группы (КГ1) свидетельствует, что 53,3 % респондентов по четырем шкалам (личностный адаптационный потенциал, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, моральная нормативность) имеют показатель ниже среднего уровня, а 46,6 % – выше среднего (рис. 1).

Это указывает на то, что первый год обучения является самым сложным для курсантов. Новые условия жизнедеятельности: подъем, зарядка, занятия строевой и физической подготовкой, переход на уставную форму отношений, жесткий контроль за поведением, разлука с родителями, казарменные условия, иное питание, новые друзья, коллеги, с которыми нужно считаться, налаживать отношения, а порой просто их терпеть, напряженная учеба – оказывают психологическое воздействие на первокурсников, вызывают глубокие переживания, сомнения в правильности выбора жизненного пути. Неслучайно количество отчисленных курсантов на первом году и в первом семестре второго года обучения всегда значительно.

Исходя из результатов исследования показателей второй группы (КГ2), можно отметить, что у 26,6 % опрошенных по четырем категориям (личностный адаптационный потенциал, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные способности, моральная нормативность) наблюдаются показатели ниже среднего уровня, а у 73,3 % – выше среднего. Это может свидетельствовать о том, что к четвертому году обучения курсанты уже адаптировались к условиям проживания и обучения, лучше узнали специфи-

ку своей будущей профессии (рис. 2). Таким образом, более высокий уровень адаптированности выражен у курсантов 4-го курса (КГ2), чем 1-го (КГ1).

Тест «САН» В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошникова позволяет оценить функциональное состояние курсантов. Анализ показателей респондентов первой группы (КГ1) показывает, что 43,3 % по трем категориям (самочувствие, активность, настроение) имеют благоприятное самочувствие и 56,6 % – неблагоприятное. Это может свидетельствовать о том, что курсанты некоторое время находятся в напряжении, нагрузка увеличивается, приводя к общему утомлению и усталости. С первых дней службы их готовят к принятию присяги, а через месяц после ее принятия им доверяют боевое оружие. В этот значимый для них момент большая часть курсантов еще не достигла совершеннолетнего возраста поэтому им присуща смена настроения, ухудшение самочувствия вследствие условий жесткой регламентации.

Анализируя результаты второй группы (КГ2) следует отметить, что 86,6% респондентов имеют благоприятное состояние самочувствия и 13,3 % – неблагоприятное. Полученные результаты свидетельствуют о состоянии курсантов, соответствующем норме. Курсанты четвертого курса уже умеют правильно управлять своим настроением, они активны и имеют хорошее самочувствие. Из этого следует, что при столкновении с различными жизненными трудностями они могут адекватно оценить ситуацию и быть устойчивы к различным непростым ситуациям (рис. 3). Таким образом, у курсантов 4-го курса (КГ2) самочувствие более благоприятное, чем у первокурсников (КГ1), что свидетельствует об их хорошей приспособленности к условиям обучения и служебной деятельности.

Анализируя представления курсантов о себе по методике Т. Лири, следует указать, что они имеют неко-

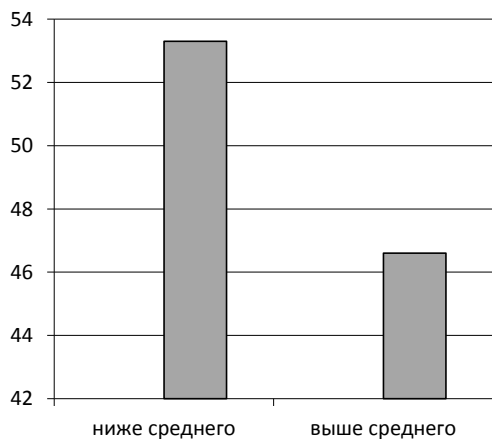


Рис. 1. Выраженность уровня адаптированности у курсантов первого курса (КГ1)

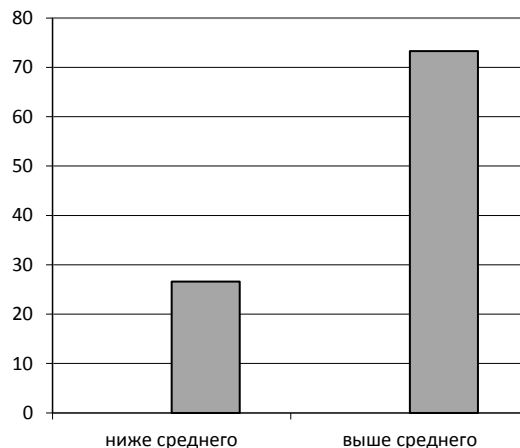
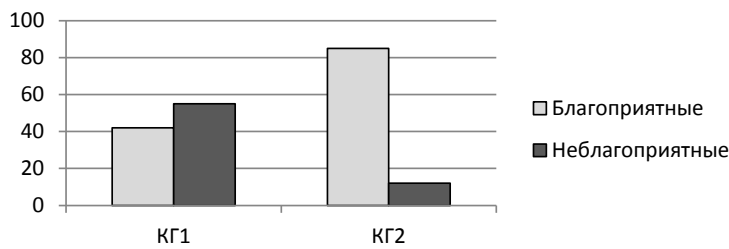
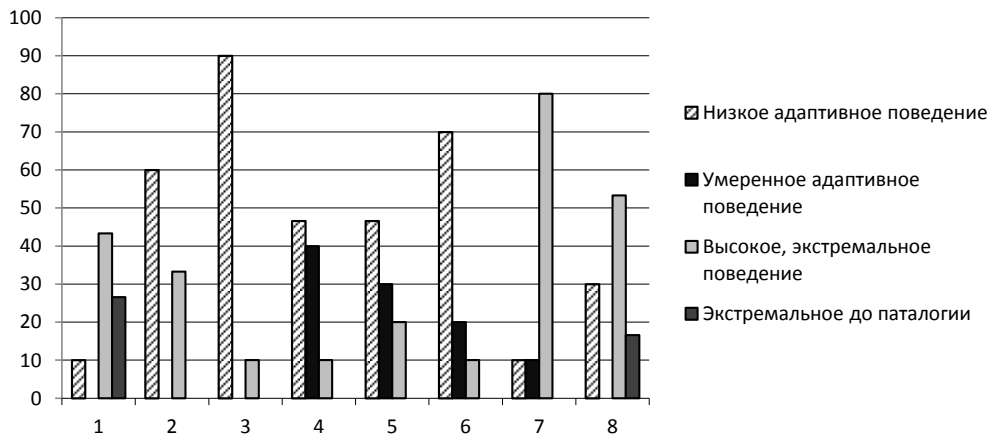


Рис. 2. Выраженность уровня адаптированности у курсантов четвертого курса (КГ2)

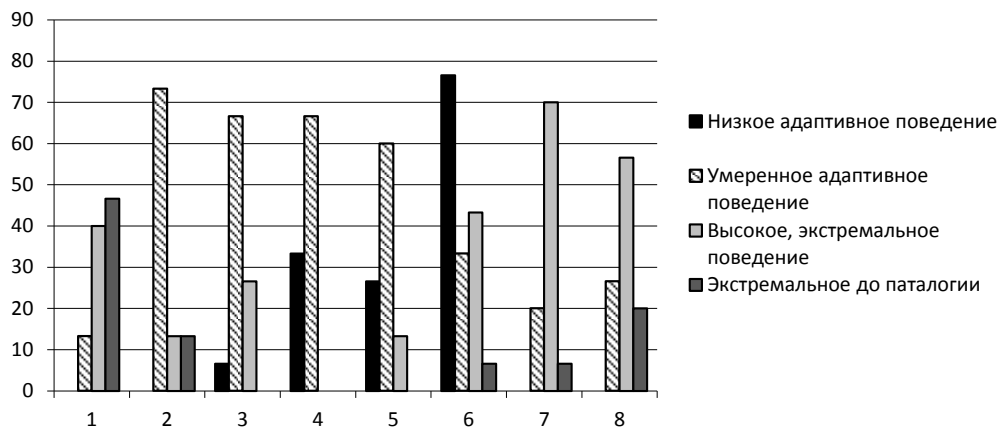


**Рис. 3.** Выраженность состояния самочувствия, активности и настроения курсантов первого (КГ1) и четвертого (КГ2) курсов



**Рис. 4.** Показатели адаптивности поведения в первой группе (КГ1) курсантов первого курса.

1 – авторитарный; 2 –эгоистичный; 3 – агрессивный; 4 – подозрительный; 5 – подчиненный; 6– зависимый; 7 –доброжелательный; 8 – альтруистический тип



**Рис. 5.** Показатели адаптивности поведения во второй группе (КГ2) курсантов четвертого курса.

1 – авторитарный; 2 –эгоистичный; 3 – агрессивный; 4 – подозрительный; 5 – подчиненный; 6– зависимый; 7 –доброжелательный; 8 – альтруистический тип

торые особенности (рис. 4 и 5). У курсантов первого курса (КГ1) во всех восьми шкалах в целом наблюдается низкое адаптивное поведение, а у курсантов четвертого (КГ2) – умеренное. Это может свидетельствовать о том, что большинство курсантов-первокурсников еще не успели адаптироваться к новым условиям проживания в казарменном режиме.

Известно, что высокий уровень агрессивности личности влияет на социальное поведение, способствует проявлению сопротивления, конфронтации в отношениях, возникновению конфликтов с окружающими, препятствует успешной деятельности [Налчаджян] и рассматривается как противоположное адаптивному. Для изучения выраженности уров-

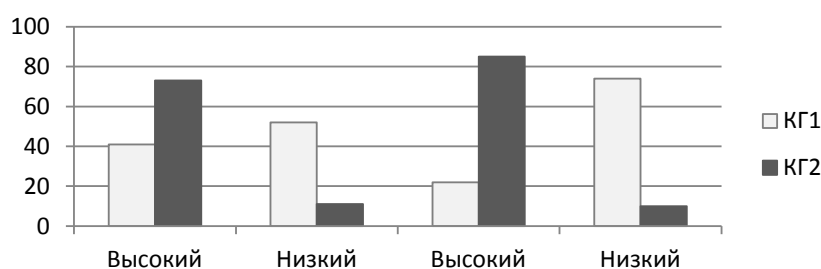


Рис. 6. Уровень агрессии и враждебности у курсантов первого (КГ1) второго (КГ2) курсов

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

Показатели	Умеренная адаптивное поведение	Низкий уровень агрессии	Низкий уровень враждебности	Высокий уровень коммуникативных способностей
Высокий уровень личностного адаптивного потенциала	r = 0,319 p < 0,05	r = 0,334 p < 0,05	r = 0,374 p < 0,01	r = 0,289 p < 0,05

ня агрессивности использовался опросник А. Баска и А. Дарки.

В процессе анализа результатов респондентов первой группы (КГ1) выявлено, что 44,8 % первокурсников имеют высокий уровень агрессии, низкий определен у 55,2 % опрошенных. Высокий уровень враждебности наблюдается у 23,9 % курсантов, низкий – у 76,1 %. Полученные данные свидетельствуют о наличии у трети курсантов негативных эмоциональных состояний. Скорее всего, это связано с тем, что курсанты еще недостаточно хорошо умеют регулировать свои эмоциональные состояния и «выплескивают» эмоции на окружающих.

Что касается результатов второй группы (КГ2), выявлено, что 75,4 % четверокурсников имеют высокий уровень агрессии, низкий наблюдается у 14,6 %; низкий уровень враждебности имеют 86,4 %, высокий – 12,2 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что курсанты четвертого курса хорошо умеют регулировать свое эмоциональное состояние, они открыты для общения и почти не конфликтуют с окружающими (рис.6).

Таким образом, у курсантов четвертого курса уровень агрессивности ниже, чем у первокурсников, что объясняется их лучшим приспособлением к условиям жестокой регламентации, умением регулировать свои эмоциональные состояния.

Парный корреляционный анализ по Пирсону позволил обнаружить, что выявленные нами психологические особенности имеют связь с высоким уровнем личностного адаптационного потенциала (табл. 1).

Как видно из таблицы 1, определена значимая корреляционная связь между высоким уровнем личностного адаптивного потенциала и умеренным адаптивным поведением, низким уровнем агрессии, низким уровнем враждебности и высоким уровнем коммуникативных способностей. Низкий уровень личностного

адаптивного потенциала имеет отрицательную связь с показателем «низкий уровень агрессии» ( $r = -0,326$ ,  $p < 0,05$ ) и враждебности ( $r = -0,265$ ,  $p < 0,05$ ).

Таким образом, обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что на четвертом курсе у курсантов уровень адаптированности выше среднего, на первом – ниже среднего. Это свидетельствует о том, что для курсантов первого курса период обучения достаточно сложен и является одним из тяжелых периодов в жизни. Определено, что у курсантов первого курса агрессивность и враждебность находятся на высоком уровне, а курсанты четвертого курса, в отличие от первокурсников, имеют благоприятное состояние самочувствия, умеют при столкновении с различными жизненными трудностями адекватно оценивать ситуацию, так как они уже имеют навыки противостояния стрессам и устойчивы к различным жизненным контекстам.

Список литературы

Агапова Г.В. Семоненко Ю.Ф., Машинов И.И. Адаптация курсантов первых курсов военных вузов как один из этапов становления профессиональных офицерских кадров // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2020. № 15. С. 41–51.

Беляева Л.А. Стратегии выживания, адаптации, преуспеяния // Социс. 2001. № 6. С. 44–53.

Налчаджян А.А. Личность, групповая социализация и психическая адаптация. Ереван, 1986. 250 с.

Пучка И.В. Проблемы адаптивности и мотивации достижения военнослужащих по контракту на первоначальном этапе службы // Вестн. Костромск. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptivnosti-i-motivatsii-dostizheniya-voennosluzhaschih-po-kontraktu-na-pervonachalnom-etape-sluzhby> (дата обращения: 20.09.2022).

Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты. Москва: Бахрах-М, 2011. 672 с.

Рядинская Е.Н. Особенности адаптационных ресурсов мирных жителей, проживающих в зоне вооруженного конфликта, в контексте изучения трансформаций личности // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6, № 4. С. 105–124.

Сивак А.Н., Первозкина Ю.М., Федосеева И.А. Предикторы субъективного благополучия курсантов в образовательном процессе высшего командного училища // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 385–398.

Шамионов Р.М., Сорокин А.И. Роль военной идентичности, ценностей и удовлетворенности службой в формировании ответственности курсантов // Изв. Саратовск. ун-та. 2020. Т. 9, № 1 (33). С. 25–32.

Chacko M.A. English-Educated as 'Ready-Made' Leaders: Re-Inscribing Distinction through the Student Police Cadet Project in Kerala, India. South Asia, Journal of South Asian Studies, 2020, vol. 43, iss. 4, pp. 775-792.

Raabe J., Zakrajsek R.A., Orme J.G. et al. Perceived cadre behavior, basic psychological need satisfaction, and motivation of US Army ROTC cadets: A self-determination theory perspective. Military Psychology, 2020, vol. 32, iss. 5, pp. 398-409.

## References

Agapova G.V., Semonenko Iu.F., Makhinov I.I. *Adaptatsiia kursantov pervykh kursov voennykh vuzov kak odin iz etapov stanovleniia professional'nykh ofiterskikh kadrov* [Adaptation of first-year cadets of military universities as one of the stages in the formation of professional officer cadres]. *Vozdushno-kosmicheskie sily. Teoriia i praktika* [Aerospace Forces. Theory and practice], 2020, No. 15, pp. 41-51. (In Russ.)

Beliaeva L.A. *Strategii vyzhivaniia, adaptatsii, preuspevaniia* [Strategies for survival, adaptation, prosperity]. *Sotsis* [Socis], 2001, No. 6, pp. 44-53. (In Russ.)

Nalchadzhian A.A. *Lichnost', gruppovaia sotsializatsiia i psikhicheskaia adaptatsiia* [Personality, group socialization and mental adaptation]. Erevan, 1986, 250 p. (In Russ.)

Puchka I.V. *Problemy adaptivnosti i motivatsii dostizheniia voennosluzhashchikh po kontraktu na pervonachal'nom etape sluzhby* [Problems of adaptability and motivation for the achievement of military personnel under the contract at the initial stage of service]. *Vestn. Kostromsk. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestn. Kostroma. state university Ser. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptivnosti-i-motivatsii-dostizheniya-voennosluzhaschih-po-kontraktu-na-pervonachalnom-etape-sluzhby> (date access: 20.09.2022). (In Russ.)

Raigorodskii D.Ia. *Prakticheskaja psikhodiagnostika: metodiki i testy* [Practical psychodiagnostics: methods and tests]. Moscow, Bakhrakh-M Publ., 2011, 672 p. (In Russ.)

Riadin'skaia E.N. *Osobennosti adaptatsionnykh resursov mirnykh zhitelei, prozhivaiushchikh v zone vooruzhennogo konflikta, v kontekste izucheniia transformatsii lichnosti* [Features of adaptation resources of civilians living in the zone of armed conflict, in the context of the study of personality transformations]. *Klinicheskaja i spetsial'naia psikhologiya* [Clinical and Special Psychology], 2017, vol. 6, No. 4, pp. 105-124. (In Russ.)

Sivak A.N., Perevozkina Iu.M., Fedoseeva I.A. *Prediktory sub"ektivnogo blagopoluchii kursantov v obrazovatel'nom protsesse vysshego komandnogo uchilishcha* [Predictors of subjective well-being of cadets in the educational process of the higher command school]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia* [Prospects of science and education], 2019, No. 2 (38), pp. 385-398. (In Russ.)

Shamionov R.M., Sorokin A.I. *Rol' voennoi identichnosti, tsennostei i udovletvorennosti sluzhboi v formirovaniu otvetstvennosti kursantov* [The role of military identity, values and satisfaction with service in the formation of cadets' responsibility]. *Izv. Saratovsk. un-ta* [Izv. Saratovsk. university], 2020, vol. 9, vol. 1 (33), pp. 25-32. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.02.2023; одобрена после рецензирования 15.03.2023; принята к публикации 15.03.2023.

The article was submitted 27.02.2023; approved after reviewing 15.03.2023; accepted for publication 15.03.2023.



Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 184–189. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 184–189.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:81

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-184-189>

## ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Чистякова Вера Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия, [chistyakova.vera2@gmail.com](mailto:chistyakova.vera2@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5667-9639>

**Межецкая Галина Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия, [mejetskaya-galina@yandex.ru](mailto:mejetskaya-galina@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1965-8262>

**Аннотация.** Повышение качества языкового образования в высших учебных заведениях неязыкового профиля без привлечения дополнительных материальных и прочих ресурсов сегодня представляется важной задачей в сфере преподавания иностранных языков. Исходя из этой установки, цель работы – с учетом новых условий обучения определить в структуре образовательной среды неязыкового вуза спектр мероприятий, оптимизирующих процесс обучения иностранному языку, в том числе за счет управления мотивацией студентов. Статья рассматривает роль и место подобных действий в структуре образовательной среды неязыкового вуза и их влияние на качество обучения, а также развитие учебной компетенции студентов. Для апробации разработанной модели в группах, изучающих иностранный язык, были организованы мероприятия, направленные на управление мотивацией студентов к обучению, которые выстраивались с учетом структуры обучающей среды университета. Помимо решения собственно образовательных задач такой подход позволил продемонстрировать потенциал внешних и университетских электронных ресурсов, развивая у студентов способность к самостоятельному обучению. В результате обучающиеся проявляли больше самостоятельности при подготовке к занятиям, а по окончании курса показали более высокий уровень развития коммуникативной компетенции. Авторы приходят к выводу о необходимости системной целенаправленной работы по управлению мотивацией к обучению как важного фактора, влияющего на эффективность всей образовательной среды.

**Ключевые слова:** мотивация, иноязычное образование, иноязычная коммуникативная компетенция, иностранный язык для специальных целей, образовательная среда.

**Для цитирования:** Чистякова В.В., Межецкая Г.Н. Возможности образовательной среды неязыкового вуза в повышении качества языкового образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 184–189. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-184-189>

Research Article

## MODELLING MOTIVATING EDUCATION ENVIRONMENT TO ENHANCE TEACHING ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS

**Vera V. Chistyakova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, [chistyakova.vera2@gmail.com](mailto:chistyakova.vera2@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5667-9639>

**Galina N. Mezhetskaya**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, [mejetskaya-galina@yandex.ru](mailto:mejetskaya-galina@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1965-8262>

**Abstract.** Improving the quality of language education in higher educational institutions of a non-linguistic profile without attracting additional material and other resources today seems to be an important task in the field of teaching foreign languages. Based on this attitude, the purpose of the work is to determine, taking into account the new learning conditions, in the structure of the educational environment of a non-linguistic university, a range of activities that optimize the process of learning a foreign language, including through the management of students' motivation. The article examines the role and place of such actions in the structure of the educational environment of a non-linguistic university and their impact on the quality of education, as well as the development of students' academic competence. To test the developed model, previously developed activities aimed at managing students' motivation to study were organized in groups of foreign language learners, which were built taking into account the structure of the university's learning environment. In addition to solving the actual educational tasks, this approach made it possible to demonstrate the potential of external and university electronic resources,

developing students' ability to learn independently. As a result, students showed more independence in preparing for classes, and at the end of the course showed a higher level of development of communicative competence. The authors come to the conclusion about the need for systematic purposeful work on the management of motivation to learn, as an important factor affecting the effectiveness of the entire educational environment.

**Keywords:** motivation, foreign language education, foreign language communicative competence, foreign language for specific purposes, educational environment

**For citation:** Chistyakova V.V., Mezheritskaya G.N. Modelling motivating education environment to enhance teaching english to university students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 184–189. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-184-189>

Сегодня иностранный язык рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки студента и важная предпосылка к построению успешной карьеры выпускника. Считается, что современный специалист должен не только уметь понимать письменную и устную речь, но и уметь эффективно действовать в условиях иноязычного общения. Это подразумевает значительно более высокий по сравнению с реальным уровень языковой, речевой и внеязыковой подготовки. Успешность выполнения поставленной задачи определяется тремя факторами: уровнем языковой и общеучебной подготовки первокурсника, методической оснащенностью вуза и мотивацией студентов к получению предлагаемого набора знаний, умений и навыков. Как правило, учебные заведения плотно контролируют первые два аспекта, уделяя гораздо меньше внимания последнему.

На текущий момент принято считать, что если студент пришел на выбранное направление, он уже мотивирован на обучение. Однако студенты технических вузов не всегда признают пользу от курса иностранного языка в долгосрочной перспективе, а если признают, мотивация к обучению редко бывает устойчивой и требует постоянной «подпитки». Частично возникающие проблемы решаются за счет набирающей обороты цифровизации обучения и установления межпредметных связей в процессе обучения. Благодаря этим процессам информационная обучающая среда постоянно расширяется и качественно меняется. Это в целом положительное явление, тем не менее, вызывает целый ряд трудностей технического характера. Хотя расширение границ обучающей среды на начальном этапе вызывает интерес у студентов, в дальнейшем они сталкиваются с проблемами адаптации к растущему объему информации и новому набору обучающих инструментов. Как следствие, мы наблюдаем потерю эффекта новизны, снижение мотивации и качества обучения.

Целенаправленное формирование и поддержание мотивации к изучению иностранного языка за счет дальнейшего развития у студентов иноязычной коммуникативной и учебной компетенции, а также интеграции курса иностранного языка в систему межпредметных связей – естественное решение обозначенной проблемы. Такой подход не только позволит студен-

там осознанно и более эффективно выстроить собственную образовательную траекторию, но также повысит эффективность обучения иностранному языку за счет формирования в группе устойчивой долгосрочной мотивации к получению высоких результатов и механизмов, позволяющих продвигаться по выбранной образовательной траектории, используя возможности образовательной среды вуза.

Мотивация является неотъемлемой частью учебной деятельности. Взаимосвязь качества обучения и уровня мотивации в учебной группе изучается достаточно давно. П. Скехан утверждал, что мотивация является вторым сильнейшим предиктором успеха, уступая только способностям [Скехан: 26]. Она включает в себя создание готовности к действию, выбор направленности, целей, средств, способов, места и времени действия, оценку вероятности успеха, формирование уверенности в правильности и необходимости действия и т. д. [Кулоткин: 43]. Следует уточнить, что мотивация – не синоним эмоционального возбуждения от предвкушения результата, но потребность достичь определенных результатов через деятельность. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в рамках университетского курса – это достаточно сложный и длительный процесс, требующий постоянной активности. Поскольку быстрый результат невозможен, потребность в достижении определенного результата необходимо постоянно подкреплять. В противном случае, когда спадет эйфория, у студентов может возникнуть отторжение учебной деятельности.

В психологии выделяют два типа мотивации: внешняя (определяемая потребностями общества) и внутренняя (учебно-познавательная). Воздействие на обучение внешней мотивации может быть достаточно сильным, кроме того, она легче поддается управлению со стороны учебного заведения. Она может быть обусловлена мотивом достижения, самоутверждения, идентификации, аффилиации (стремление к общению с другими людьми), просоциальным мотивом (осознание общественного значения деятельности). Инструментом в этом случае выступает постановка конкретных целей и их реализация при изучении иностранного языка, которые могут быть компенсированы страхом перед менее желаемым будущим [Домыев: 30]. В структуре внутренней мотивации

Г.В. Рогова выделяет три вида мотивов, возникающих у студентов при овладении иностранным языком: коммуникативные (обеспечивают речевое намерение и ситуативный интерес), инструментальные (опирающиеся на интерес к учебному процессу), лингвопознавательные (влияющие на познавательный интерес к предмету) [Рогова: 4]. Традиционно считается, что учащиеся будут лучше учиться, если они внутренне мотивированы [Zhu Quan]. Однако, описывая учебную деятельность в студенческом возрасте, ученые чаще рекомендуют опираться на познавательную и профессиональную мотивацию [Вербицкий: 14].

Рассматривая с практической точки зрения вопросы мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыкового вуза (опросы студентов вузов РФ, более 600 человек), большинство авторов констатирует, что у значительной части обучающихся низкий уровень мотивации начинает формироваться ещё в школе [Швалова]. Отмечается также слабая способность студентов к определению целей изучения иностранного языка на данном этапе. Показатели варьируются в зависимости от специализации, но отмеченная тенденция прослеживается у всех студентов неязыковых направлений подготовки. С этой точки зрения представляются актуальными работы практического характера, направленные на поиск эффективных решений для сознательного создания и повышения мотивации учащихся, а также для поддержания постоянного мотивированного поведения и защиты его от отвлекающих тенденций.

Изучение взаимосвязи мотивационного фактора с другими аспектами организации обучения, над которыми необходимо работать, указывает на два основных способа действия: активизация уже сформированных свойств личности на определенных фазах учебного процесса или создание условий, способствующих проявлению и закреплению в сознании внутренних факторов усвоения знаний. К последним относят развитие учебной компетенции, механизмы обратной связи, развитие способности к нестандартному решению учебно-познавательных задач, создание ситуации успеха [Mezei: 12]. Было также установлено, что:

– возможна активизация учебной деятельности с помощью технологии проблемного обучения, проектной технологии, решения конкретных задач (кейсов), которые стимулируют желание достичь результатов, обеспечивая долговременную мотивацию самостоятельной поисковой деятельности учащихся при условии, что уровень проблемности задания соответствует уровню подготовки группы [Матюшкин: 9].

– обучение с применением информационных технологий (Computer Assisted Language Learning / CALL) в комплексе с другими обстоятельствами становится мощным мотивационным фактором, поскольку одним из первоначальных аргументов в поль-

зу CALL была его способность усиливать контроль учащихся над процессом обучения и, следовательно, адаптировать курсы обучения к индивидуальным потребностям учащихся.

– в некоторых исследованиях [Баева: 117] речь идет о влиянии на уровень мотивации структурированной определенным образом учебной среды, куда входят учебная группа, учебное время, рабочее пространство, рабочий материал, система контроля и оценивания. Взаимодействие образовательной среды и мотивов, которые движут студентами, – процесс двусторонний. С одной стороны, внешняя среда может актуализировать те или иные мотивы, обеспечивающие их активность в определенной ситуации, а с другой – сами мотивы оказывают влияние на ее организацию, являясь средством ее развития.

Перечисленные выше факторы являются компонентами образовательной (обучающей) среды вуза, поэтому их можно контролировать и корректировать именно в рамках образовательной среды, влияя на эффективность всей структуры.

По определению Г.Ю. Беляева, образовательная среда представляет собой «учебно-воспитательную среду конкретной общеобразовательной организации, моделируемую педагогической деятельностью педагогов-предметников и управленческого персонала организации» [Беляев: 6].

Образовательная среда вуза отличается от среды других видов образовательных учреждений целями образования; дифференциацией (в вузах проявляется не только уровневая, но и профессиональная дифференциация); опорой на самостоятельную работу студентов; уровнем подготовки субъектов образования; формами образования; уровнем социальной зрелости обучающихся; наличием у обучающихся компенсаторной системы на основе опоры на те способности, которые являются наиболее развитыми.

Исследование возможностей организации мотивирующей образовательной среды проходили в период с 2015 г. по 2021 г. на базе Череповецкого государственного университета. Все мероприятия проводились в рамках проекта, направленного на повышение качества обучения иностранному языку в вузе (на неязыковых направлениях). На подготовительном этапе был проведен опрос и тестирование учащихся первого и второго курсов следующих направлений подготовки: 38.03.05 «Бизнес-информатика», 09.03.04 «Программная инженерия», 10.03.01 «Информационная безопасность», 03.03.03 «Радиофизика», 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника», 09.03.02 «Информационные системы и технологии» (134 человека). Задача – определить существующее положение и дальнейшую стратегию. Опрос предполагал, что студенты выбирают утверждения из списка утверждений, описывающих их отношение к изучению

иностранных языков в вузе. По результатам опроса большая часть студентов признает важность курса иностранного языка для будущей профессиональной деятельности (74 %) и для того, чтобы в дальнейшем общаться или получать данные из дополнительных источников (42 %). Интерес к процессу изучения языка и сопутствующей процессу информации не проявил никто.

Повторный опрос годом позже показал снижение интереса к иностранному языку и удовольствия от работы на занятии (54 % – в начале курса, 36 % – через год). Причинами отрицательной мотивации к изучению иностранного языка в вузе по результатам опроса оказались: отсутствие результата (явное или мнимое из-за неумения отследить собственные достижения), усугубление ситуации у слабых студентов в разновысоких группах – 28 %; чрезмерная загруженность – 36 %; отсутствие информационной поддержки, методического сопровождения для самостоятельной работы или понятного канала обратной связи – 9 %.

Проверка уровня подготовки в тех же группах показала, что 48 % выпускников школ г. Череповца и Череповецкого района, поступающих на технические направления, достигли уровня А1; 13 % – ниже уровня А1; 22 % достигли уровня А2, 13 % – на уровне В1 и 4 % – В2.

Также были определены значимые факторы, влияющие на желание учиться, которые в целом совпадали с тенденциями, отмеченными ранее [Вербицкий: 32, Dornyei: 12]. Поскольку картина совпадает с ситуацией, описанной в предыдущих исследованиях, существует вероятность, что выбранная после их анализа тактика покажет хороший результат. Мероприятия, направленные на управление качеством обучения посредством воздействия на мотивационную сферу студентов неязыкового вуза, могут быть представлены следующим образом:

**1. Расширение единого образовательного пространства** как компонента образовательной среды университета (*пространственно-семантический компонент*).

а) Демонстрация новых для студентов возможностей использования иностранного языка в условиях образовательной среды вуза, в частности за счет межпредметных связей в обучении (в рамках учебной дисциплины, совместной работы над курсовым проектом, самостоятельной работы по подбору информации по теме исследования). Также было принято решение разработать единые общие требования к срокам, формам представления и качеству выполнения заданий для самостоятельной работы с учетом уровня подготовки и специализации (подробнее см. далее).

б) Расширение границ обучающей среды за счет возможностей информационных образовательных ресурсов, указанных в заданиях для самостоятельной

работы с источниками, а также в рамках подготовки к ежегодным внеурочным воспитательным мероприятиям, организуемым кафедрой.

**2. Создание условий для поддержания коммуникативной и лингво-познавательной мотивации (содержательно-методический компонент)** на уровне содержания обучения, а также за счет выбранных образовательных технологий предполагает формирование интереса к учебному процессу путем формирования и/или развития общеучебной компетенции, а также его удержание за счет системы контроля самостоятельной работы студентов.

а) После входного тестирования и собеседования студенты первого курса были распределены по группам в соответствии с уровнем владения иностранным языком (две-три подгруппы). К сожалению, даже после этого группы оставались неоднородными и в дальнейшем предсказать их состав с точки зрения уровня подготовки, сформированности учебной компетенции т. п. не представлялось возможным. Как следствие, на начальном этапе необходимо исходить из того, что все эти показатели стремятся к минимальным, и заложить в структуру учебного курса комплекс упражнений на формирование учебной автономности, подразумевающих в дальнейшем самостоятельное планирование и отслеживание результатов обучения (листы самопроверки, поиск и анализ источников информации и проч.). По мере улучшения показателей доля поддерживающих заданий уменьшается и заменяется заданиями для самостоятельной работы.

б) С помощью ресурсов дистанционного обучения (образовательный портал университета и ряд внешних электронных ресурсов) был приведен в систему комплекс заданий для самостоятельной работы студентов. Задания условно разделены на три группы: компенсирующие пропущенное занятие или плохо усвоенный материал, поддерживающие задания для закрепления отрабатываемых умений и навыков, упражнения, направленные на творческое использование полученных навыков в новых условиях (например, в рамках работы над проектом). Методическое сопровождение включает в себя инструкции по выполнению заданий, ключи для самопроверки (выборочно) и обратную связь с преподавателем или участником группы.

в) Поскольку организация процесса во многом зависит от подготовки преподавателя, в рамках повышения квалификации в помощь преподавателям кафедры был создан банк методических разработок, с описанием конкретных образовательных технологий и дополнительных ресурсов для подготовки к занятиям.

г) Мотивация за счет содержания обучения предполагает его дифференциацию в соответствии с направлением подготовки. Материал разбит на модули (по тематическому принципу), предусмотрен блок

повторения и отсылки к ранее изученному материалу для выполнения более сложных заданий.

Выбор технологий, методов и приемов обучения предусматривал не только использование ИКТ, но и возможность создать ситуацию интеллектуального затруднения для осознанного или интуитивно-осознанного восприятия информации. Такое возможно в рамках работы над проектом или учебным кейсом. Помимо образовательных результатов такой режим гарантирует эмоционально благоприятную среду для естественного общения на иностранном языке «здесь и сейчас».

**3. Снятие организационных сложностей (коммуникационно-организационный компонент)** помимо общих требований предполагает создание условий для удовлетворения потребностей учащихся в ощущении безопасности, сохранении и улучшении самооценки, самоактуализации. Это возможно с помощью запланированной ситуации успеха через целеполагание, выбор средств достижения результата из предложенного списка, отслеживание результата и положительную (конструктивную) обратную связь.

Следует отметить, что в период карантина 2021 г. часть занятий вынужденно проводилась в дистанционном формате на платформе MS Teams, что внесло свои коррективы в организацию учебного процесса (более дробное представление материала, перераспределение заданий для самостоятельной работы и т. д.), но общие принципы построения работы оставались прежними.

Успешность планируемых изменений мы оценивали по следующим критериям: время, затраченное на усвоение учебного материала (не больше отведенного по учебному плану), объем усвоенного материала (по результатам текущего и итогового контроля) и прочность усвоения (итоговый контроль и тестирование на следующий год). Таким образом, эффективность обучения будет сравниваться исходя из того, насколько изменится уровень подготовки студентов (в соответствии с европейской шкалой оценки коммуникативной компетенции). Время, затраченное на выполнение учебных задач, должно соотноситься со временем, отведенным учебной программой на аудиторные занятия и самостоятельную работу студентов. Затраченные учащимися усилия можно оценить по двум показателям: 1) успевают ли участники учебного процесса решать поставленные задачи в отведенные сроки; 2) оценка (эмоционального и рационального характера) затраченных усилий преподавателем и учащимися.

Результаты промежуточного тестирования в 2020 г. показали, что 67,6 % студентов-первокурсников повысили уровень владения иностранным языком в среднем на 1/2 уровня. В мае 2021 г. состоялось заключительное тестирование. Анализ полученных результатов показал, что доля студентов, повысив-

ших уровень владения иностранным языком на одну ступень от исходного, составляет 47 %.

Следует отметить, что быстрее всего идет повышение от 0-го уровня, а далее переход на другой уровень замедляется, так как переход на каждый более высокий уровень требует большего количества часов. Вероятными причинами быстрого прогресса у студентов с нулевым стартовым уровнем можно считать новизну предмета, то есть отсутствие отрицательного опыта изучения и высокая вероятность возникновения ситуации успеха из-за относительной простоты материала. Студенты с начальным уровнем В1 и выше показали меньшую динамику. Помимо объективных причин (необходимое количество часов), можно отметить ряд субъективных факторов, влияющих на изменения. Например, на старте некоторые студенты определили свой уровень как достаточный. В результате в рамках вводного курса они не испытывали потребность что-то менять и старались избегать дополнительной нагрузки. Изменения в поведении (повышение активности) наблюдалось при появлении нового языкового материала, вписанного в ситуацию повседневного или профессионально значимого общения.

Анализ результатов проведенных мероприятий по проекту позволяет заключить следующее:

1. Доля студентов, повысивших исходный уровень владения иностранным языком на одну ступень в соответствии с Общеευропейскими компетенциями владения иностранным языком, составила 47 %.

2. Доля студентов, удовлетворенных качеством преподавания иностранных языков на кафедре иностранных языков в ЧГУ, согласно опросу, который проводится ежегодно, составила 87 %.

3. Отмечается позитивный настрой преподавателей и студентов (желание изучать иностранный язык).

4. С точки зрения мотивации к изучению иностранного языка были отмечены следующие изменения: по окончании курса количество студентов, признающих важность курса для профессиональной деятельности, практически не изменилось (71 % в начале года и 75 % – в конце), но значительно возросло количество опрошенных, желающих использовать иностранный язык в других видах деятельности (в начале – 24 %, в конце – 53 %). Отсутствие результатов обучения или жалобы на отсутствие информации в выбранных вариантах в конце курса не фигурировали, хотя 18 % опрошенных (ср. 36 %) по-прежнему жаловались на высокую загруженность.

Полученные результаты подтверждают необходимость целенаправленного управления мотивационной сферой студентов. Этот процесс не должен протекать автономно, но должен быть частью мероприятий по формированию образовательной среды вуза, влияя на развитие каждого ее компонента и, соответственно, подвергаясь их влиянию.

### Список литературы

Баева И.А., Васютенкова И.В., Гаязова Л.А. и др. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие: учеб. пособие / под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2017. 265 с.

Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. Москва: ИЦКПС, 2000. 217 с.

Вербицкий А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. 2012. № 6. С. 5–18.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2001. 384 с.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 395 с.

Кулюткин Ю.Н., Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2001. № 1. С. 6–7.

Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие / под ред. канд. психол. наук А.А. Матюшкиной. Москва: КДУ, 2009. 190 с.

Рогова Т.В., Никитенко З.Н. О некоторых причинах снижения интереса к предмету иностранный язык у школьников // Иностранные языки в школе. 1982. № 2. С. 3–8.

Швалова Г.В. Формирование мотивации студентов технического вуза при изучении профессионального иностранного языка // Концепт. 2012. № 11. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12152.htm>. (дата обращения: 26.06.2022).

Dornyei Z. & E. Ushioda (eds.) Motivation, language identity and the L2 self. Bristol, Multilingual Matters, 2009, p. 627.

Mezei G. The effect of motivational strategies on self-related aspects of student motivation and second language learning. K. Csizer & M. Magid (eds.), 2014, pp. 289-309.

Skehan P. Individual Differences in Second Language Learning. Great Britain, Edward Arnold, 1991, p. 385.

Zhu Quan. Motivation for a Second or Foreign Language Learning, 2014. URL: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/03/shsconf\\_ifsr2013\\_04004.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/03/shsconf_ifsr2013_04004.pdf) (date access: 26.10.2022).

### References

Baeva A., Vasyutenkova I.V., Gayazova L.A. *Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: modelirovanie i razvitie: ucheb. posobie* [Psychological security of the educational environment and risks of its destruction]. Saint-Petersburg, Loiro Publ., 2017, 265 p. (In Russ.)

Belyaev H.Yu. *Pedagogicheskaya karakteristika obrazovatel'noj sredy` v razlichny`x tipax obrazovatel'ny`x uchrezhdenij* [Pedagogical characteristic of the cultural

and educational environment in the educational institutions of the different types]. Moscow, YCKPS Publ., 2000, 217 p. (In Russ.)

Verbitsky A.A. *Stanovlenie novoj obrazovatel'noj paradigmy` v rossijskom obrazovanii* [New Educational Paradigm in and Contextual Learning]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2012, vol. 6, pp. 5-18. (In Russ.)

Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psixologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Logos Publ., 2001, 384 p. (In Russ.)

Il'in E.P. *Motivaciya i motivy`* [Motivation and motives]. St. Petersburg, Piter Publ., 2012, 395 p. (In Russ.)

Kulyutkin Yu.N., Tarasov S.V. *Obrazovatel'naya sreda i razvitie lichnosti* [Educational environment and personality development]. *Novy`e znaniya* [New knowledge], 2001, vol. 1, pp. 6-7. (In Russ.)

Matyushkin A.M. *Psixologiya my`shleniya. My`shlenie kak razreshenie problemny`x situacij* [Psychology of thinking. Thinking as problem solving]. Moscow, KDU Publ., 2009, 190 p. (In Russ.)

Rogova T.V., Nikitenko Z.N. *O nekotory`x prichinax snizheniya interesa k predmetu inostranny`y yazy`k u shkol'nikov* [On some reasons for decline of interest to foreign language learning in school students]. *Inostranny`e yazy`ki v shkole* [Foreign languages at school], 1982, vol. 2, pp. 3-8. (In Russ.)

Shvalova G.V. *Formirovanie motivacii studentov texnicheskogo vuza pri izuchenii professional'nogo inostrannogo yazy`ka* [Motivation Formation of Technical Institute Students in the Studying of Professional Foreign Language]. *Koncept* [Concept], 2012, vol. 11. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12152.htm>. (access date: 26.06.2022). (In Russ.)

Dornyei Z. & E. Ushioda (eds.) Motivation, language identity and the L2 self. Bristol, Multilingual Matters Publ., 2009, p. 627.

Mezei G. The effect of motivational strategies on self-related aspects of student motivation and second language learning. K. Csizer & M. Magid (eds.), 2014, pp. 289-309.

Skehan P. Individual Differences in Second Language Learning. Great Britain, Edward Arnold, 1991, p. 385.

Zhu Quan. Motivation for a Second or Foreign Language Learning. 2014. URL: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/03/shsconf\\_ifsr2013\\_04004.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/03/shsconf_ifsr2013_04004.pdf) (date access: 26.10.2022).

Статья поступила в редакцию 14.03.2023; одобрена после рецензирования 31.03.2023; принята к публикации 15.04.2023.

The article was submitted 14.03.2023; approved after reviewing 31.03.2023; accepted for publication 15.04.2023.

# СОЦИОКИНЕТИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 190–195. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 190–195.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7:782

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-190-195>

## ПОП-КУЛЬТУРА КАК ОРУЖИЕ ПСИХОМЕНТАЛЬНОЙ ВОЙНЫ ЗА МОЛОДЕЖЬ

**Тесленко Александр Николаевич**, доктор педагогических наук (РК), доктор социологических наук (РФ), профессор, Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, действительный член (академик) Академии педагогических наук Казахстана, Международной академии ювенологии, директор Центра ювенологических исследований, г. Астана, Казахстан, [teslan@rambler.ru](mailto:teslan@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен воздействия психоментальной войны на молодежное сознание средствами поп-культуры. Анализируются средства и методы идеологического, информационно-психологического и культурного воздействия на молодое поколение. Доказывается, что ведущим программатором молодежного сознания является поп-культура как коммерческий продукт массового потребления, рассчитанный на широкую потребительскую и неподготовленную аудиторию, как правило молодежь. Показано пространство «попсы» как некоего стиля жизни, выходящего за пределы музыкальной культуры и подверженного манипулятивным и фейковым технологиям информационно-психологической войны.

**Ключевые слова:** молодежь, молодежное сознание, молодежная культура, вестернизация, поп-культура, культура супермаркета, попса, психоментальная война.

**Для цитирования:** Тесленко А.Н. Поп-культура как оружие психоментальной войны за молодежь // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 2. С. 190–195. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-190-195>

Research Article

## POP CULTURE AS A WEAPON OF PSYCHO-MENTAL WAR FOR YOUTH

**Alexander N. Teslenko**, Doctor of Pedagogical Sciences (RK), Doctor of Sociological Sciences (RF), Professor, A. Myrzakhmetov Kokshetau University, full member (academician) of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, International Academy of Juvenile Studies, Director of the Center for Juvenile Studies, Astana, Kazakhstan, [teslan@rambler.ru](mailto:teslan@rambler.ru)

**Annotation.** The article deals with the phenomenon of the impact of psycho-mental war on youth consciousness by means of pop culture. The means and methods of ideological, information-psychological and cultural influence on the younger generation are analyzed. It is proved that the leading programmer of youth consciousness is pop culture, as a commercial product of mass consumption, designed for a wide consumer and unprepared audience, usually young people. The space of pop music is shown as a kind of lifestyle that goes beyond the boundaries of musical culture and is subject to manipulative and fake technologies of information and psychological warfare.

**Keywords:** youth, youth consciousness, youth culture, westernization, pop culture, supermarket culture, pop music, psycho-mental war.

**For citation:** Teslenko A.N. Pop culture as a weapon of psycho-mental war for youth. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2023, vol. 29, № 2, pp. 190–195. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2023-29-2-190-195>

**Введение.** Специальная военная операция России на Украине обнажила проблему идеологической, информационно-психологической и культурной борьбы Запада за молодое поколение на постсоветском пространстве. Опираясь на древневосточную мудрость – «если хочешь победить врага – воспитай его детей» – западная пропаганда стремится разложить основы национального самосознания населения изнутри, подорвать ментально-духовные основы народов посредством применения средств идеологической борьбы, пропаганды антигосударственных, прозападных настроений через средства информационно-психологического воздействия, активизацию культурной экспансии западного образа жизни, так называемой «вестернизации».

В «чистом виде» вестернизация как одна из множества моделей модернизации связана не только с навязыванием западных ценностей и культурных идентичностей, но и заимствованием технологических достижений, новых социальных полей и политических институтов, сформировавшихся на Западе. С конца XX века вестернизация идеологически прикрывается теорией глобализации, признающей универсальность либеральной модели экономического и политического устройства, культурных ценностей. Глобализация как процесс всемирной унификации в современном виде – это процесс распространения и насаждения западного, чаще всего американского, образа жизни и культуры.

В Стратегии национальной безопасности России справедливо отмечено, что «информационно-психологические диверсии и вестернизация культуры усиливает угрозы утраты Российской Федерацией своего культурного суверенитета» [Указ Президента РФ]. Это относится и к Казахстану, и другим странам бывшего СССР. Инструментами вестернизации и культурной экспансии Запада являются широкие сферы духовной жизни: музыка, кинематограф и мультипликация, литература, средства массовой информации (включая комиксы и интернет), мода, молодежные субкультурные практики и т. п. – все то, что в современном обществе является формами популярной (массовой) культуры.

**Базовые черты популярной культуры.** Культурологи и социологи рассматривают поп-культуру как антипод элитарной и народной культур, снимая тем самым давний спор о способности культурных феноменов выступать в качестве сложных, элитарных и одновременно популярных, широко распространенных. Наиболее полно реализовать данные тенденции удалось в рамках так называемой *молодежной культуры*. Родоначальник термина Талкотт Парсонс

обосновывал его с необходимостью обеспечения стабильности, направленности и целесообразности систем [Парсонс: 77]. Молодежная культура представлялась автономным социальным пространством социализации молодежи, в котором она обретает аутентичность, тогда как в семье и школе молодые люди лишены реальных полномочий и полностью подчинены взрослым. Следовательно, функция молодежной культуры заключалась в посредничестве между традиционными (семейными) и модернистскими (индустриальными) ценностными системами. Поэтому молодежная культура, молодежные идентичности описывались понятиями «*субкультура / конткультура*». Данная терминология подчеркивала андеграундный характер явления, необходимыми предпосылками возникновения которого являются:

- превращение молодежи во властный потребительский субъект (свой заработок и свои деньги, наличие реального свободного времени, развитость досуговой инфраструктуры);

- независимость (пусть и относительная) частного пространства от публичного, культурный плюрализм;

- наличие культурного доминирования (культурного господства), поддерживающего дилемму высокого (элитарного) и низкого (массового) искусства [Троцук: 97].

В эпоху глобализации глубокая структурная модернизация современной культуры изменила природу молодежной культуры, превратив ее из структурного моратория в используемый ресурс коммерческой прибыли – *культуру супермаркета*. В центре культурного мейнстрима – потребляющий подросток, потребности которого сконструированы и воспитаны идеологией и стилем поп-культуры [Сибрук: 22].

Основной базовой характеристикой поп-культуры является ориентация на массовое производство и распространение, хотя популярность может быть детерминирована не только искусственным тиражированием в средствах массовой информации, но и «естественно» – использованием интересных сюжетов, реалистичностью или типичностью персонажей [Костина: 51]. Другая черта поп-культуры – ориентация на создание «культы звезды», в результате которой потребитель начинает следовать ценностям, подражать моделям поведения популярных людей. Обычно подобные идеалы несут в себе простейшую символику – броская, яркая, красивая оболочка заслоняет внутреннее содержание, и на первый план в поп-культурном продукте выходит понятие имиджа [Мукерджи].

Доминирование внешней оболочки над содержанием позволяет поп-культуре проникать в разные об-



ласти искусства: образцы элитарной культуры воспроизводятся в массовом масштабе, а «низовые» элементы воплощаются в феноменах элитарной культуры, что приводит к стиранию границ между ними. Тем самым молодой потребитель обретает несбыточные желания и фантазии, стимулирующие реальность, начинает воспринимать действительность по законам массового зрелища, потребление материальных вещей трансформируется в потребление ради удовлетворения нематериальных потребностей, связанных с самоутверждением и социальной принадлежностью.

С социализационной точки зрения поп-культура выступает источником идеологии, предлагающей модели отношений, поведения и определенного мировоззрения, для которой характерны:

- примитивизация отношений между людьми, например, оперирование при возникновении любых конфликтов понятиями «добра» и «зла» при общем отказе от охвата социальных процессов во всей их сложности, взаимообусловленности и развитии, то есть поп-культура через средства СМИ ориентирует своего потребителя не на решение конкретных проблем, а на сведение их до уровня определений «что такое хорошо и что такое плохо»;

- замена биографий героев производства, первопроходцев, исследователей, известных исторических личностей и т. д. жизнеописаниями звезд кино, спорта и игр, демонстрирующими расточительство и жизнь, полную избытка;

- репрессивное распространение «императива красоты», то есть поп-культура навязывает людям почти невротическую озабоченность необходимостью достигать постоянно тиражируемых искусственных и практически недостижимых канонов красоты и здоровья [Троцук: 99].

Поп-культура, которая в XX веке была ориентирована преимущественно на молодых, сегодня является достоянием всех возрастных групп. Культ подростковой и молодости распространяется в широкие массы, формируя общество, отказывающееся взрослеть, культивирующее гедонистические ценности, желание получать удовольствие «здесь и сейчас».

#### **Психоментальная война: стратегия и тактика.**

В условиях информационного общества поп-культура стала основным орудием психоментальной войны. Как научное явление данное понятие вошло в широкий обиход после публикации в 1948 году работы Поля Лайнбарджера «Психологическая война» [Лайнбарджер], где глубоко проанализированы военно-психологические наработки нацистской Германии (пропагандистские мероприятия, психологические операции, распространение слухов, оказание поддержки оппозиционным силам и т. д.). В последние годы идея информационно-психологической борьбы широко используется в трудах Д.А. Волкогонова [Волкогонов],

А.А. Зиновьева [Зиновьев], В.Г. Крыско [Крыско], И.Н. Панарина [Панарин], Э. Тоффлер [Тоффлер] и др.

Стратегию и тактику психоментальной войны достаточно доступно сформулировал один из основателей ЦРУ Аллен Даллес: «Посеяв там (в Советском Союзе. – А. Т.) хаос, мы незаметно подменим их ценности на фальшивые и заставим их эти ценности поверить. Как? Мы найдём единомышленников... Найдём союзников и помощников в самой России. Эпизод за эпизодом будет разыгрываться грандиозная по своему масштабу трагедия гибели самого непокорного на земле народа, окончательного, необратимого угасания его самосознания. <...> Мы будем всячески поддерживать и поднимать так называемых художников, которые станут насаждать культ секса, насилия, садизма, предательства, словом, всякой безнравственности. В управлении государством мы создадим хаос и неразбериху. <...> Мы будем незаметно, но активно способствовать самодурству чиновников, взяточников, беспринципности. Бюрократизм и волокита будут возводиться в добродетель. <...> Честность и порядочность будут осмеиваться и превратятся в пережиток прошлого. Хамство и наглость, ложь и обман, пьянство и наркоманию, животный страх друг перед другом и беззастенчивость, предательство, национализм и вражду народов, прежде всего к русскому народу, – всё это мы будем ловко и незаметно культивировать, всё это расцветёт махровым цветом» [Кравцов: 56–57].

В ходе холодной войны западными политтехнологами разработаны разнообразные, достаточно гибкие средства и методы психоментальной войны, позволяющие менять сознание людей, заставляя их неадекватно воспринимать реальность, жить в мире иллюзий и совершать саморазрушающие поступки. Разработанный ими инструментарий психоментальной войны опирается на серьезный теоретико-методологический фундамент, в первую очередь психологический, современные манипулятивные технологии, воздействующие на бессознательное поведение человека.

Известно, что З. Фрейд, рассматривая психику человека как сочетание сознания (Я), бессознательно (Оно) и цензуры психики (Сверх-Я), уделял особую роль бессознательному в восприятии окружающего мира и рассматривал возможность управления сознанием через воздействие на бессознательное, на подсознание [Фрейд]. Идеи программирования психики были взяты на вооружение лидерами фашистской Германии и реализованы в законах нацистской пропаганды:

1 основной закон – *закон умственного упрощения* (любую сложную информацию необходимо доводить до простой схемы, понятной любому человеку).

2 основной закон – *закон ограничения материала* (информацию необходимо подавать дозированно,

без подробностей, чтобы объект воздействия не запутался в ней).

III основной закон – *закон вдалбливающего повторения* (по принципу «капля камень точит»).

IV основной закон – *закон субъективности* (автор преднамеренно субъективен, то есть ему неважно, что представляет собой на самом деле предмет, о котором он повествует).

V основной закон – *закон эмоционального нагнетания* (когда говорят эмоции и чувства, разум молчит).

Основной опасностью подобного рода пропаганды является скрытый и маскированный характер воздействия: как подчеркивает четверть опрошенной молодежи, они не замечают его; как правило, это воздействие замаскировано в доброжелательную, привлекательную форму (борьба за права человека, против коррупции или авторитарной власти, за экологию и т. п.).

Холодная война Запада во главе с США против Советского Союза была самой масштабной психологической операцией, в результате которой была заложена «бомба западнизации» (А. Зиновьев), не только развалившая великую державу, но и изменившая социальные установки, идеалы, ценности и нормы поведения населения, и прежде всего молодежи.

После распада СССР на молодое поколение свалилось огромное количество негативной информации, которую она как губка начала впитывать в себя, меняя свою жизнь не всегда в лучшую сторону. Информационная вседозволенность привела к переоценке ценностей так называемых «меллениалов»: что раньше было позором, стало возводиться в культ.

**«Попса» как инструмент психоментальной войны.** Культурная экспансия западного мира, так называемая *«вестернизация»*, в своем арсенале имеет широкий набор средств и методов борьбы, позволяющих при помощи «мягкой силы» эффективно и экономически рентабельно решать актуальные стратегические и тактические задачи информационно-психологической войны. Молодежное сознание меняется под агрессивным воздействием компьютерных игр, кинематографа с элементами насилия, жестокости и порнографии, разрушающих неокрепшую психику молодых людей. С одной стороны, молодежь, подражая героям криминальных сериалов и пошлых телепередач типа «Дом-2», «Comedy Club» и т. п., становится более циничной и жестокой, с другой – более беззащитной перед лицом перцептивных установок, программирующих неокрепшее молодежное сознание на саморазрушительные действия. Но главным программатором молодежного сознания служит современная *популярная музыка*, или «попса».

«Попса» – это пренебрежительное название песенного жанра, который во времена СССР назывался просто «эстрадой». Однако эстрада – это не «попса», а просто приятная легкая музыка, создающая хоро-

шее настроение, а «попса» – это уже способ манипулирования массовым сознанием, инструмент управления толпой.

Первоначально, где-то в середине 1980-х годов, слово «попса» означало простую и непритязательную мелодию, которая вплеталась в рок-аранжировки, повышая привлекательность музыкального произведения. Рок-музыканты использовали «попсу», чтобы усилить иронию в своей музыке. Но со временем мастера постсоветской эстрады расчленили музыку на составные части, оставив в итоге только «попсу» – коммерческий продукт массового потребления, рассчитанный на широкую аудиторию, как правило, не подготовленную (отсюда – примитивность, вторичность, шаблонность, поверхностность).

«Попса» – результат бурного развития шоу-бизнеса в результате следующих исторических реалий:

- окончательного перенесения в сферу поп-индустрии товарно-денежных отношений;
- демократизации общества (то, что Хосе Ортега-и-Гассет назвал «восстанием масс»);
- формирования единого информационного пространства – интернета, облегчающего доступ к музыкальной информации.

Как социальная технология «попса» впервые была опробована осенью 1991 года, сразу после августовского путча. В музыкальное пространство страны были выброшены «попсовые» песенки в ультрасовременных ритмах, под которые легко танцевать («Кармэн», «Комбинация», Богдан Титомир и др.). Эти песенки притягивали внимание и одновременно отвлекали от серьезных социально-экономических и политических проблем, проповедуя идеологию полнейшего конформизма, навязывая молодежи новый стиль жизни:

Моя энергетика в ваших глазах.  
 Новое время, новые песни...  
 Это лучше, чем срывать тормоза.  
 Иди ко мне, и мы споем это вместе...  
 ... Забудь обиды, не надо подвохов.  
 Будь нежен с подружкой, держись за друзей.  
 Ла-ла-ла-ла-лаав!

(«Делай, как я». Богдан Титомир)

«Попса» как орудие манипулирования молодежным сознанием наиболее ярко проявила себя весной – летом 1996 года в ходе президентских выборов под девизом «Голосуй, или проиграешь» (по образцу предвыборной компании президента США Билла Клинтона “Choose or Lose” (Выбирай, или проиграешь) 1992 года, организованную музыкальным телевидением MTV). Для выездных шоу-выступлений по всей стране тщательно отбирали поп-репертуар только с нужным меседжем, продвигая их в теле- и радиоэфире. Другие, так называемый «неформат», отбраковывались и фактически уходили в небытие,

что в будущем сказалось на резком снижении качества музыкального материала и исполнительского мастерства на отечественной поп-сцене.

Сегодня упрощенные мелодические рисунки электронной музыки, низкопробная песенная «попса», рэп, шансон с банальным, а часто пошлым наполнением, воспевающий уголовную «романтику», формируют убогий эстетический вкус молодежи, непонимание и невосприятие истинного искусства. Утвердилась манипулятивная стратегия: *заставить массы увлекаться посредством, внедрять в умы молодых людей мысль о том, что модно быть непрофессионалом.*

Как справедливо отмечает Е. Омельченко, пространство «попсы» в последние годы расширяется за пределы музыкальной культуры. «При этом «попса» как некий стиль или жизненная стратегия становится точкой соединения молодежного мейнстрима и доминирующего (поддерживаемого властью) политико-культурного дискурса. Новая культурная революция проходит под знаком опопсовения культурного протеста» [Омельченко:158].

Среди факторов возникновения культурного протеста молодежи:

- высокая степень личностного отчуждения на фоне роста индивидуализма при тотальном господстве поп-культуры (чем сильнее отчуждение, тем интенсивнее единичные ответные импульсы его преодоления);

- стремление к индивидуальному самовыражению как значимой культурной ценности, когда рост индивидуализма коррелирует с пессимистическими настроениями в обществе;

- агрессивное воздействие рекламы и средств массовой информации, создающее значительное количество людей, интуитивно компетентных в плане оценки и создания образов и текстов для массового восприятия.

Современный молодой человек, сталкиваясь с рекламой в больших количествах с раннего детства, начинает разбираться в том, как устроен и как работает рекламный образ, что нужно сделать, чтобы образ начал работать против ожидаемого результата. Приобретая потребительский опыт, молодой человек постоянно выбирает что-то новое в «стилевом супермаркете», удовлетворяя свои амбиции, конструируя свою индивидуальную идентичность и стиль.

В молодежное сознание планомерно внедряются идеалы индивидуалистического общества западноевропейского образца, базирующегося на материально ориентированной жизнедеятельности, «культе денег» и неконтролируемом потреблении. По данным нашего социологического исследования, в начале 2022 года 63 % молодых людей идентифицировали себя как «шопоголики», 59 % – не скрывали, что они расточительны. При этом 55 % респондентов признает свое поколение ленивым, что, впрочем, кор-

релирует с динамикой трудовой занятости молодых казахстанцев и кадровым голодом наиболее важных областей экономики.

Потребительский гедонизм для части молодых шопоголиков становится борьбой за поддержание определённого стиля, чтобы не стать аутсайдером в группе сверстников. Особенно заметна потребительская борьба и имущественное развитие в столичных и элитных учебных заведениях. Стремление приобрести желанный потребительский уровень и соответствующий ему стиль жизни нацелено на достижение жизненного успеха. Для значительной части современной молодежи (по данным нашего исследования – 45 %) характерны «моральный релятивизм», нигилизм, цинизм, эгоцентризм, равнодушие к идеалам. Они убеждены, что большинство социокультурных норм и традиционных моральных норм устарели и именно их поколение создает новый нравственный мир, базирующийся на западных ценностях как универсальных. Каждый второй участник опроса считает, что его жизненный успех в значительной степени зависит от умения поступиться собственными принципами и согласиться с тезисом, что «современный мир жесток, и чтобы добиться успеха в жизни, иногда приходится переступать моральные принципы и нормы» [Алия, 20 лет].

У меня свои морали и свой устав.

Скажи мне, если я не прав, каков твой взгляд,

Если он есть, то я буду только рад,

Я не пишу в хит-парад и радиочарт,

Но эти песни звучат, ты знаешь сам.

(«Моё поколение». ST)

**Заключение.** Обобщив и проанализировав опыт вестернизации и психоментальной войны за молодежное сознание, необходимо в корне изменить представление о войне как вооруженном конфликте, война XXI века – система идеологического, информационно-психологического и культурного противоборства, которая ведётся скрытыми методами так называемого культурного сотрудничества (читай: экспансии), имеющего целью нивелировать традиционные культурные ценности и незаметно подменять их чуждыми.

### Список литературы

Волкоганов Д.А. Психологическая война: (Подрывные действия империализма в области общественного сознания). Москва: Воениздат, 1984. 210 с.

Зиновьев А.А. Русский эксперимент. Москва: Наш дом, L'Age d'Homme, 1995. 322 с.

Кравцов Д.Н., Исаев В.Д., Лебедь В.Н., Восканян К.А. Российская молодежь как объект деструктивного воздействия средств идеологического, информационно-психологического и культурного противоборства Запада // Коммуникология. 2018. Т. 6, № 1. С. 68–83.

Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. Москва: КомКнига, 2006. 296 с.

Крысько В.Г. Секреты психологической войны (цели, задачи, методы, формы, опыт). Москва, 2002. 196 с.

Мукерджи Ч., Шадсон М. Новый взгляд на поп-культуру. URL: sociologs.nm.ru/articles/mukerji\_schudson\_01.htm

Лайнбарджер П. Психологическая война. Москва: Воениздат, 1962. 444 с.

Омельченко Е.Л. Начало молодежной эры или смерть молодежной культуры? «Молодость» в публичном пространстве современности // Журнал исследований социальной политики. 2006. Т. 4, № 2. С. 151–162.

Парсонс Т. Система современных обществ. Москва: Аспект пресс, 1997. 422 с.

Панарин И.Н. Информационная война и геополитика. Москва: Поколение, 2006. 560 с.

О стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046>

Сибрук Дж. Nobrow: культура маркетинга, маркетинг культуры. Москва: Ад Маргинем, 2005. 238 с.

Троцук И.В., Карпова А.М. Поп-культура как фактор социализации: возможности эмпирического исследования // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Социология. 2010. № 1. С. 96–105.

Тоффлер Э. Третья волна. Москва: АСТ, 1999. 262 с.

Фрейд З. «Я» и «ОНО». Москва: Эксмо, 2021. 160 с.

## References

Volkogonov D.A. *Psikhologicheskaya vojna (Podryvnyye deystviya imperializma v oblasti obshchestvennogo soznaniya)* [Psychological warfare (Subversive actions of imperialism in the field of public consciousness)]. Moscow, Voenizdat Publ., 1984, 210 p. (In Russ.).

Zinoviev A.A. *Russkiy eksperiment* [Russian experiment]. Moscow, Nash dom Publ., L'Age d'Homme Publ., 1995, 322 p. (In Russ.).

Kravtsov D.N., Isaev V.D., Lebed V.N., Voskanyan K.A. *Rossiyskaya molodozh' kak ob'yekt destruktivnogo vozdeystviya sredstv ideologicheskogo, informatsionno-psikhologicheskogo i kul'turnogo protivoborstva Zapada* [Russian youth as an object of destructive influence of means of ideological, informational, psychological and cultural confrontation of the West]. *Kommunikologiya* [Communicology], 2018, T. 6, vol. 1, pp. 68-83. (In Russ.)

Kostina A.V. *Massovaya kul'tura kak fenomen postindustrial'nogo obshchestva* [Mass culture as a phenomenon of post-industrial society]. Moscow, KomKni-ga Publ., 2006, 296 p. (In Russ.).

Krysko V.G. *Sekrety psikhologicheskoy vojny (tseli, zadachi, metody, formy, opyt)* [Secrets of psychological warfare (goals, objectives, methods, forms, experience)]. Moscow, 2002, 198 p. (In Russ.).

Mukherjee Ch., Shadson M. *Novyy vzglyad na pop-kul'turu* [A new look at pop culture]. URL: sociologs.nm.ru/articles/mukerji\_schudson\_01.htm (In Russ.)

Linebarger P. *Psikhologicheskaya vojna* [Psychological warfare]. Moscow, Voenizdat Publ., 1962, 444 p. (In Russ.).

Omelchenko E.L. *Nachalo molodezhnoy ery ili smert' molodezhnoy kul'tury? «Molodost'» v publichnom prostranstve sovremennosti* [The beginning of the youth era or the death of youth culture? "Youth" in the public space of modernity]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noy politiki* [Journal of Social Policy Research], 2006, T. 4, vol. 2, pp. 151-162. (In Russ.)

Parsons T. *Sistema sovremennykh obshchestv* [The System of modern societies]. Moscow, Aspekt press Publ., 1997, 422 p. (In Russ.).

Panarin I.N. *Informatsionnaya vojna i geopolitika* [Information war and geopolitics]. Moscow, Pokoleniye Publ., 2006, 560 p. (In Russ.)

*O strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii: ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 02.07.2021 g. № 400* [On the National Security Strategy of the Russian Federation. Decree of the President of the Russian Federation No. 400 dated 02.07.2021]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (In Russ.)

Seabrook J. *Nobrow: kul'tura marketinga, marketing kul'tury* [Nobrow: culture of marketing, marketing of culture]. Moscow, Ad Marginem Publ., 2005, 238 p. (In Russ.).

Trotsuk I.V., Karpova A.M. *Pop-kul'tura kak faktor sotsializatsii: vozmozhnosti empiricheskogo issledovaniya* [Pop culture as a factor of socialization: possibilities of empirical research]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser.: Sotsiologiya* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Ser.: Sociology], 2010, vol. 1, pp. 96-105 (In Russ.).

Toffler E. *Tret'ya volna* [The third wave]. Moscow, ACT Publ., 1999, 262 p. (In Russ.).

Freyd. Z. «YA» i «ONO» [“I” and “IT”]. Moscow, Eksmo Publ., 2021, 160 p. (In Russ.).

*Статья поступила в редакцию 03.04.2023; одобрена после рецензирования 25.04.2023; принята к публикации 30.04.2023.*

*The article was submitted 03.04.2023; approved after reviewing 25.04.2023; accepted for publication 30.04.2023.*

## 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: Паблшинг компани, 2010. 386 с.

#### **Книга четырех или более авторов**

Если у издания четыре, пять и более авторов, то оно описывается под заглавием, за косой чертой указывают фамилии первых трех авторов с добавлением «и др.»

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

#### **Книга, описанная под заглавием**

Жизнь и приключения Максима Горького / сост. И. Груздев. М.; Л.: ГИЗ, 1926. 164 с.

#### **Многотомное издание**

*Толстой Л.Н.* Полн. собр. соч.: в 90 т. М.: Худ. лит., 1928–1958.

#### **Один том из многотомного издания**

*Белинский В.Г.* Полн. собр. соч.: в 14 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. 596 с.

#### **Статьи из сборников**

*Панкратова Т.М.* Образ семьи как механизм ее успешного функционирования // Психологическое благополучие современной семьи. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 119–122.

*Королева Е.М., Крюкова Т.Л.* Роль диадического копинга в супружеских отношениях // Семья, брак и родительство в современной России; под ред. А.В. Махнач, К.Б. Зуева. М.: Институт психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 105–113.

#### **Статьи из журналов**

*Анненков П.В.* Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

#### **Статьи из газет**

*Райцын Н.С.* В окопах торговых войн // Деловой мир. 1993. 7 окт.

#### **Справочные издания, энциклопедии, словари**

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2003. 1600 стб.

**Статьи из энциклопедий, словарей**

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 336–337.

**Диссертации и авторефераты диссертаций**

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

**Иностранные источники**

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's *There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia*. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

**Материалы из сети Интернет**

Симонова И.А. Ф.В. Чижов и А.А. Иванов. URL: [http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f\\_v\\_chizhov\\_i\\_a\\_a\\_ivanov](http://ruskline.ru/analitika/2008/03/12/f_v_chizhov_i_a_a_ivanov) (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках.

Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет). Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

**References**

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в references неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт <https://translit.ru> и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Затем копировать транслитерированный текст в готовящийся список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [] после соответствующих названий;

– заменить знак «//» на точку;

– заменить знак «/» на запятую;

– перевести на английский язык место издания (например, было М. – после редактирования: Moscow);

– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;

– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;

– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 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 velikorusskogo iazyka*: v 4 t. [Dictionary of the living Russian language: in 4 vols.], ed. by I.A. Boduena de Kurtene. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994, 2030 col. (In Russ.)

Морозов И.Л. «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник, 1935, № 4. С. 223–258.



Morozov I.L. "Gorestnaja profanacija" (Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkov o revoljucii 1848 g. v Pari-zhe) ["Woeful profanation" (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

Непомнящий В.С. Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Nepomniashchii V.S. *Pushkin v svete ochevidnostei* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir*, 1998, № 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байбородова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 144 с.

*Metodika vospitatel'noi raboty* [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Ermkina and etc., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka*: dis. ... dokt. filol. nauk [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

Шеметова Т.Г. Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mif o Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov*: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Ranchin A.M. *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory "Moscow – Third Rome" and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo»*. *Filologiya* [Educational portal "Word"]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

#### ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!
3. Кавычки в тексте – елочки «», если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “”.
4. При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее представляется только фамилия. Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.

5. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

6. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

7. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

8. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

## ВЕСТНИК

**Костромского государственного университета**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**2023 – № 2**

**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 11.05.2023.  
Дата выхода в свет 15.11.2023.  
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 25,3.  
Уч.-изд. 26,3 л.  
Тираж 500 экз.  
Заказ № 98.

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**