

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА
ПСИХОЛОГИЯ
СОЦИОКИНЕТИКА

2

2022



ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

V E S T N I K
OF KOSTROMA
STATE
UNIVERSITY

SERIES
PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

2 0 2 2

№ 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 **Рожков М.И., Иванова И.В.**
Коллектив и межличностные отношения современных детей
- 12 **Попова Т.В., Ермакова О.Е., Долгова А.А., Черных Н.А.**
Перспективы и риски внедрения геймификации в современном образовании
- 18 **Воронцова А.В., Бессараб С.К.**
Формирование информационной культуры личности в проектной и исследовательской деятельности
- 30 **Зайцева М.А., Тарханова И.Ю.**
Педагогическое сопровождение развития молодежного лидерства в цифровую эпоху
- 38 **Корякина С.Р., Миронова Т.И., Смирнова Е.Е.**
Методика оценки уровня исследовательской компетентности школьников

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- 45 **Байбородова Л.В.**
Проектирование допрофессиональной педагогической подготовки школьников в образовательной организации
- 53 **Иванова Н.М., Зимина Т.А.**
Формирование предпосылок финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста
- 60 **Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Смирнова А.О., Ширяев К.Е.**
Комплексные числа в школьном курсе математики и в перспективной модели ЕГЭ

ПСИХОЛОГИЯ

- 69 **Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И.**
Тест эмоционального интеллекта для подростков – разработка российской методики
- 76 **Адеева Т.Н., Скворцова А.С.**
Образ реального и идеального родителя у представителей разных возрастных групп
- 84 **Тихонова И.В.**
Родительские состояния, связанные со стрессом: понятийный дискурс и дифференциация
- 93 **Шмидт Д.А.**
Социальные представления миллениалов о брачном партнере: поколенческий подход
- 99 **Шипова Н.С.**
Анализ самореализации в контексте системной модели: детерминанты и последствия
- 107 **Израэлян Т.В.**
Когнитивная полифазия в репрезентации психического нездоровья в группах с разной религиозной ментальностью
- 113 **Истомина С.В.**
Психологическое сопровождение процесса адаптации обучающихся при переходе на уровень основного общего образования

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

- 122 **Грошенкова В.А.**
Самообразование педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях дошкольной образовательной организации

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 131 **Листвин А.А., Гарт М.А.**
Среднее профессиональное образование: необходимость структурных изменений
- 139 **Смирнова С.А.**
Образовательный потенциал проблемно ориентированного обучения как педагогической технологии в структуре высшего образования

CONTENTS

PEDAGOGY

- 5 **M.Ios. Rozhkov, I.V. Ivanova**
Collective and interpersonal relations of modern children
- 12 **T.V. Popova, O.Ev. Ermakova, A.An. Dolgova, N.Al. Chernykh,**
Prospects and risks of gamification implementation in modern education
- 18 **A.V. Vorontsova, S.K. Bessarab**
Formation of the information culture of the individual in project and research activities
- 30 **M.Al. Zaitseva, I.Yu. Tarkhanova**
Pedagogic support for youth leadership development in the digital age
- 38 **S.R. Koryakina, T.I. Mironova, E.E. Smirnova**
Methodology for assessing the schoolchildren's research competency level

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

- 45 **L.Vas. Bayborodova**
Design of pre-professional pedagogical training of schoolchildren in an educational organization
- 53 **N.M. Ivanova, T.Al. Zimina**
Formation of prerequisites for financial literacy in children of senior preschool age
- 60 **A.S. Babenko, N.L. Margolina, T.N. Matytsina, A.O. Smirnova, K.E. Shiryayev**
Complex numbers in the school course of Mathematics and in the perspective model of the final exam

PSYCHOLOGY

- 69 **E.A. Sergienko, E.A. Khlevnaya, T.S. Kiseleva, A.A. Nikitina, E.I. Osipenko**
Emotional Intelligence Test for Adolescents – Development of a Russian-language Methodology
- 76 **T.N. Adeeva, A.S. Skvortzova**
The real and ideal parent image among representatives of different age groups
- 84 **I.V. Tikhonova**
Parental States Associated with Stress: Conceptual Discourse and Differentiation
- 93 **D.A. Shmidt**
Millennials' Social Representations of a Marriage Partner: a Generational Approach
- 99 **N.S. Shipova**
Analysis of self-realization in the context of the system model: determinants and consequences
- 107 **T.V. Israelyan**
Cognitive polyphasia in the representation of mental illness in groups with different religious mentalities
- 113 **S.V. Istomina**
Psychological support of the process of adaptation of pupils during the transition to the level of basic general education

SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

- 122 **V.A. Groshenkova**
Self-education of pedagogues working with disabled children under conditions of a preschool educational organisation

PROFESSIONAL EDUCATION

- 131 **A.A. Listvin, M.A. Garth**
Secondary vocational education: necessity of structural changes
- 139 **S.A. Smirnova**
Educational potential of problem-based learning as a pedagogic technology in the structure of higher education

147 Каплина М.М., Жезлова С.А.

Формирование толерантности у студентов при изучении текстов иноязычных СМИ

153 Воеводская Е.А.

Подкасты как средство развития универсальных компетенций у студентов педагогического вуза на занятиях по иностранному языку

158 Лодкин А.Е., Углицких Д.В., Петракова С.А.

Практика в системе подготовки будущих юристов к работе в правоохранительных органах

165 Янова М.Г., Царская Т.С.

Организационно-педагогические условия формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей

174 Ян Цзюньхун

Языковая тревожность иностранных студентов в Китае при изучении китайского языка в классе: исследование преподавательского фактора¹

**180 ТРЕБОВАНИЯ
К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ**

147 M.M. Kaplina, S.A. Zhezlova

Formation of Tolerance in Foreign Language Learning through the Study of Media Texts

153 E.A. Voevodskaya

Podcasts as a means of pedagogic university students' universal competences development at foreign language classes

158 A.E. Lodkin, D.V. Uglickih, S.An. Petrakova

Practice in the system of training future lawyers to work in law enforcement agencies

165 M.G. Yanova, T.S. Tsarskaya

Organisational and pedagogic conditions for forming the skills of foreign language professional communication in future physicians

174 Yang Junhong

Chinese language anxiety in classroom learning for international students in China: teachers factor

**180 REQUIREMENTS
TO REGISTRATION OF ARTICLES**

ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 5–11. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 5–11.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371.4

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-5-11>

КОЛЛЕКТИВ И МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ

Рожков Михаил Иосифович, доктор педагогических наук, профессор, научный сотрудник Всероссийского центра развития художественного творчества и гуманитарных технологий, Москва, Россия, mir-46@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7084-7918>

Иванова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, IvanovaDIV@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2166-4247>

Аннотация. Статья посвящена проблеме обновления методологии теории коллективного воспитания, необходимость которой обосновывается спецификой современного мира детства, социокультурными условиями, в которых сегодня развивается ребенок. В частности, для социализации и самореализации поколения Z сегодня характерно активное вхождение в коммуникации в сети Интернет с использованием информационных виртуальных средств общения. В статье содержатся результаты проведенного нами опроса, направленного на изучение субъектов, входящих в круг близких друзей современного ребенка. Опрос был проведен с помощью авторской методики «Пять моих друзей» (авторы: М.И. Рожков, И.В. Иванова). В опросе приняли участие 517 детей в возрасте от 6 до 16 лет, проживающих в разных регионах Российской Федерации.

Ключевые слова: воспитание, поколение Z, сетевое сообщество, теория коллективного воспитания.

Для цитирования: Рожков М.И., Иванова И.В. Коллектив и межличностные отношения современных детей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 5–11. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-5-11>

Research Article

COLLECTIVE AND INTERPERSONAL RELATIONS OF MODERN CHILDREN

Mikhail Ios. Rozhkov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, All-Russian Center for the Development of Artistic Creativity and Humanitarian Technologies, Moscow, Russia, mir-46@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7084-7918>

Irina V. Ivanova, Ph. D. in Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, IvanovaDIV@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2166-4247>

Abstract. The article is devoted to the problem of updating the methodology of the theory of collective education, the need for which is justified by the specifics of the modern world of childhood, the socio-cultural conditions in which a child develops today. In particular, the socialization and self-realization of generation Z today is characterized by their active entry into communications on the Internet using information virtual means of communication, which has become part of the life of a modern person. The article contains the results of our survey, aimed at studying who today is in the circle of close friends of the modern child. The survey was conducted using the author's technique "My Five Friends" (authors: M.I. Rozhkov, I.V. Ivanova). The survey involved 517 children aged 6 to 16 living in different regions of the Russian Federation. Its results confirm our idea.

Keywords: education, generation Z, network community, theory of collective education.

For citation: Rozhkov M.I., Ivanova I.V. Collective and interpersonal relations of modern children. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 5–11. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-5-11>

Традиционно в педагогике коллектив рассматривался как основной фактор социального становления ребенка, при этом существовали различные подходы к реализации этого фактора в воспитательной деятельности. Так, В.М. Бехтерев в своей работе справедливо отмечал, что влияние развивающегося коллектива может быть как положительным, так и отрицательным [Бехтерев 2019]. В советское время принцип «воспитание в коллективе и через коллектив», обоснованный А.С. Макаренко, был основополагающим в теории и методике воспитания. Он также обосновал «стадии» развития коллектива, «закон движения коллектива» («система перспективных линий»), концепцию «параллельного» педагогического действия, при этом в качестве одного из условий развития коллектива А.С. Макаренко рассматривал задачу формирования отношений «взаимной ответственности и ответственной заисимости» [Макаренко 1984].

Многие советские педагоги и психологи, исследуя феномен коллектива, искали пути повышения эффективности коллективного воспитания. Развивая идеи А.С. Макаренко, во второй половине XX века Л.И. Новикова, Т.А. Куракин, А.В. Мудрик, В.А. Караковский считали детский коллектив своеобразной моделью общества, в которой отражаются актуальные социальные отношения. Коллектив позволяет, по мнению этих ученых, освоить опыт, накопленный предшествующими поколениями [Новикова 2009; Караковский 1992].

Л.И. Уманский разработал параметрическую концепцию коллектива как высокоорганизованной социально зрелой группы. Показателями развития этой группы являются нравственная направленность, организованность, подготовленность к совместной деятельности, психологическое единство, которое включает в себя интеллектуальное единство, эмоциональное и волевое единство [Уманский 1980].

Развитие коллектива во многом зависит от того, как складываются деловые и эмоциональные отношения между членами группы. Согласно Я.Л. Коломинскому, межличностные отношения представляют собой субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, которые объективно проявляются в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [Коломинский 2010].

На современном этапе развития общества важной отличительной социокультурной характеристикой подрастающего поколения является широкое использование сети Интернет, активная вовлеченность в онлайн-коммуникации. Интернет стал сегодня значительным фактором социализации [McCrindle 2019]. Ускорение темпа жизни, трансформация процесса социализации, изменения культуры актуализируют

проблему анализа психологических и социальных черт поколения, самоидентификация и социализация которого происходит в социокультурных условиях, при которых вторичным агентом социализации выступает Интернет и обеспечиваемые им «социальные сети» или сетевое сообщество [Шамсутдинов 2016].

Современные социологи, психологи и педагоги активно обращаются к понятиям: «поколение Z» [Антопольская, Панов, Силаков 2020; Мирошкина 2014; Цифровое поколение 2017], «поколение онлайн» [Smirnov 2019]. Содержание этих понятий раскрывается через следующие сущностные особенности, свойственные современному поколению:

- связь социализации с контекстом современной социальной реальности, насыщенной средствами виртуальной коммуникации, действие которых оказывает существенное влияние на формирование образа «Я» – идеальной и ценностных ориентаций личности [Антопольская, Панов, Силаков 2020; Мирошкина 2014];
- активная вовлеченность членов группы в интернет-потребление, онлайн-коммуникацию, цифровые технологии [Twenge 2018; Dimmock 2019];
- наличие продолжительного периода детства, нейтральных политических взглядов, непринятия полярных позиций и высокая ценность индивидуального [Smirnov 2019];
- низкая социальная активность, приоритет неформальной занятости, отсутствие стремления к формализации социального статуса и связанное с этим позднее вступление в брак [Асташова 2014].

Данные характеристики указывают на специфику самоидентификации, самореализации и социализации детей и молодёжи в условиях активного потребления информационных технологий и организации интернет-общения. Специфика современного мира детства предопределяет необходимость предложения новых теорий воспитания, учитывающих обозначенные тенденции.

Если в течение многих лет межличностные отношения (как деловые, так и эмоциональные) требовали непосредственных контактов людей, то переход к сетевому общению существенно изменил условия установления связей между людьми. Понятие «группа» существенно изменилось. Появился новый тип групп людей, объединяющихся в социальных сетях. Дети объединяются в такие группы на основе общих интересов. В процессе сетевого общения формируются симпатии и антипатии. Состав групп в сетях динамичен: он может меняться в зависимости от складывающихся ситуаций и определяться занятостью участников. Появился и другой тип групп. Виртуальные сообщества детей достаточно часто переходят в реальные, основанные на непосредственном пространственном контакте. Но чаще возникает сообщество, которое частично определяется непосред-

ственным общением и при этом включает сетевое взаимодействие.

Социальное сообщество представляет собой группу людей, которые находятся во взаимодействии и разделяют социальные связи; такое взаимодействие происходит в едином пространстве [Шамсутдинов 2016]. Важным с точки зрения разработки новых подходов к воспитанию является то, что сегодня значительная часть детей воспринимает морально-этические нормы и вырабатывает определенные социальные привычки именно в контексте интернет-общения. Посредством участия в социальных сетях формируются крупные группы, имеющие общие интересы, но при этом достаточно слабые социальные связи [Hurrelmann, Ulich 1991].

В контексте сетевых сообществ события переходят в онлайн-сферу. События дематериализовались, приобретя статус «инфоповодов или иных символических раздражителей, которые обосновались в новостной ленте... событие, привлекая к себе повышенное внимание, так же быстро выпадает из информационного дискурса. Социальные, психологические и иные последствия воспринимаются как происходящие «где-то», то есть как не влияющие на повседневность инфоповоды» [Smirnov 2019: 35]. Наличие данного объективного факта определяет необходимость разработки новых подходов к характеристике содержания событийности через включение в него нового компонента, являющегося интегрирующим и определяющим особую направленность педагогической деятельности по формированию и организации рефлексии событийных рядов детьми и молодежью. Современная социальная реальность предопределяет, с одной стороны, необходимость конструирования и теоретического обоснования новых методологических подходов к определению «виртуальной социальной группы» как социальной группы, обладающей особыми отличительными характеристиками; с другой стороны, востребует предложение новых подходов к проектированию особого рода взаимодействия в виртуальном/сетевом сообществе, через управление которым представляется возможным решение приоритетных воспитательных задач, в том числе задач, связанных с формированием нравственных ценностей подрастающего поколения, разработкой и реализацией проектов собственной жизни [Иванова 2022].

Для нашего исследования важно было определить то, кто входит в круг близких друзей современных детей. С этой целью мы провели опрос с помощью разработанной нами методики «Пять моих друзей».

В опросе приняли участие 517 детей в возрасте от 6 до 16 лет, проживающих в разных регионах Российской Федерации. Его результаты отражены в таблице 1.

Результаты проведенного опроса подтверждают выдвинутую нами идею о том, что в круг близких друзей современных детей входят наряду с родителями, одноклассниками друзья из виртуальной реальности. Интересно, что в качестве близких друзей дети ответили «Друг из социальных сетей» (от 7,7 % до 24,6 %). Это предопределяет необходимость нового отношения к традиционному представлению о влиянии коллектива и воспитательного пространства на формирование личности школьника.

Указанные в статье тенденции отражают объективно существующую реальность и востребуют модернизации масштабной части педагогических и психолого-педагогических технологий, а также методологических подходов к организации воспитательной деятельности с детьми поколения онлайн [Иванова 2022].

Приоритеты современного ребенка, акцент на реализацию им субъектной позиции заставляют по-новому взглянуть на роль окружающей ребенка среды и ее воспитательного потенциала. Безусловно, окружающая ребенка среда и в настоящее время имеет существенное значение для социального развития. Однако современный ребенок «живёт» как в реальном, так и виртуальном пространстве, поэтому актуальным является определение воспитательного пространства, которое Д.В. Григорьев характеризует как динамическую сеть взаимосвязанных событий [Григорьев 2007].

Именно событие, к которому есть эмоциональное отношение ребенка, становится воспитывающим фактором в современной теории воспитания.

Нужно ли сегодня отказываться от педагогического сопровождения межличностных отношений, от использования фактора сплоченности детей в различных группах для стимулирования их саморазвития, при этом учитывая тот факт, что на профессиональный, социальный и экзистенциальный выбор существенно влияют эти отношения?

Современные подходы к воспитанию, под которым мы понимаем сопровождение реализации субъектной позиции ребенка, требуют ревизии многих традиционных подходов к коллективному воспитанию [Рожков 2020].

Во-первых, возникает противоречие между приоритетом целей деятельности и общения. В структуру деятельности входит новый параметр – общение в социальных сетях. Даже распределение ролей, которые необходимы для достижения определенных целей, происходит сегодня в социальных сетях.

Во-вторых, традиционно замкнутый характер малых групп переходит в новое качество постоянно меняющегося состава участников коммуникаций.

В-третьих, те самые традиции, о которых А.С. Макаренко говорил, что они цементируют коллектив,

Вопрос	Выбор	Процент ответов респондентов
Мой третий друг	Одноклассник	51,5 %
	Вместе учимся на дополнительном образовании	11,6 %
	Сосед	9,1 %
	Друг из социальных сетей	14,1 %
	Нет	2,9 %
	Родственники (мама, бабушка, брат, сестра, двоюродный брат, двоюродная сестра)	2,7 %
	Вместе занимались/занимаемся спортом, друг по хобби, мото друг	2,4 %
	Друг из лагеря, вожатая в лагере	2,1 %
	Друг детства, друг из детского сада	1,2 %
	Мой парень	0,7 %
	Из одной компании	0,5 %
	Домашний питомец (кот)	0,2 %
	Друг из другого класса, из другой школы, раньше вместе учились	0,2 %
	Друг с дачи	0,2 %
	Зеркало	0,2 %
	Друзья друзей, ребенок друзей родителей, друг знакомых	0,2 %
Девушка брата	0,2 %	
Мой четвертый друг	Одноклассник	47,8 %
	Друг из социальных сетей	16,1 %
	Сосед	12,8 %
	Вместе учимся на дополнительном образовании	11,8 %
	Нет	2,9 %
	Родственники (мама, бабушка, брат, сестра, двоюродный брат, двоюродная сестра)	1,5 %
	Друг из другого класса, из другой школы, раньше вместе учились	1,5 %
	Вместе занимались/занимаемся спортом, друг по хобби	1,4 %
	Случайный знакомый, знакомый брата, сестры	1,2 %
	Друг из лагеря	0,8 %
	Первая любовь	0,6 %
	Парень подруги	0,6 %
	Друг детства, друг из детского сада	0,6 %
	Ребенок друзей родителей, начальника родителей	0,4 %
Мой пятый друг	Одноклассник	40,2 %
	Вместе учимся	10,1 %
	Сосед	15,3 %
	Друг из социальных сетей	24,6 %
	Нет	2,9 %
	Родственники (мама, бабушка, брат, сестра, двоюродный брат, двоюродная сестра)	1,7 %
	Друг с дачи	1,4 %
	Друг детства, друг из детского сада	0,8 %
	Друг из моего города, из другого города	0,6 %
	Друг из лагеря	0,6 %
	Бывший одноклассник	0,4 %
	Вместе занимались/занимаемся спортом, друг по хобби	0,4 %
	Домашний питомец (кот)	0,4 %
	Знакомый друга	0,4 %
Друг из техникума	0,2 %	

сегодня возникают и развиваются не только в рамках формальной группы. На их создание и функционирование в большей степени влияет обмен мнениями детей и информация, приобретаемая ими в виртуальном пространстве.

В-четвертых, развитие как формальных, так и неформальных групп может стать циклическим, а не поступательным.

Несмотря на это, педагогическое сопровождение межличностных отношений детей как в реальном, так и в виртуальном пространстве значимо для решения задач воспитания подрастающего поколения. Именно включение педагогов в общение с детьми в виртуальных сетях, использование сетевого взаимодействия для организации разнообразной деятельности, развития детского самоуправления, формирование нравственных позиций детей позволит существенно скорректировать использование фактора влияния детского сообщества на его социальное становление.

Очень важно, что в качестве центрального звена, влияющего на сплоченность детского сообщества, остается предметная деятельность этого сообщества [Психологическая теория 1979], при этом отношение к данной деятельности дети сегодня определяют в процессе как реального, так и виртуального общения. Важно, что предметная деятельность осуществляется также в виртуальном пространстве. Тысячи детей сегодня создают группы для игры в Minecraft, что в переводе означает «шахтерское ремесло». Они строят свои города, дома, фермы и при реальных встречах обсуждают итоги своей виртуальной деятельности.

Сегодня мы должны понимать, что воспитание современного ребенка – это процесс, ориентированный на его интересы, на создание условий для его саморазвития и самореализации, поэтому мы не можем не учитывать тех изменений, которые произошли в его отношениях с детьми и взрослыми.

Список литературы

Антопольская Т.А., Панов В.И., Силаков А.С. Моделирование развития субъектности подростков поколения Z в условиях социально-обогащенной среды дополнительного образования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 43–50.

Асташова Ю.В. Теория поколений в маркетинге // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2014. Т. 8, № 1. С. 108–114.

Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. М., 2019. 473 с.

Григорьев Д.В. Событие воспитания и воспитание как событие // Право и образование. 2007. № 1. С. 90–99.

Иванова И.В. Сетевое сообщество: возможности самореализации и специфика социализации личности // Социализация личности: вызовы современности: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И.П. Краснощеченко, И.И. Пацакула. Калуга, 2022. С. 274–280.

Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. М., 1992. 125 с.

Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. М., 2010. 446 с.

Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / редкол. М.И. Кондаков (гл. ред.) [и др.]; Акад. пед. наук СССР. М., 1984. 396 с.

Мирошкина М.Р. Разные поколения – разный педагогический подход // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 8–20.

Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. М., 2009. 349 с.

Психологическая теория коллектива / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский, И.А. Оботурова и др.; под ред. А.В. Петровского. М., 1979. 239 с.

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

Шамсутдинов Р.Р., Юлдашева О.Н. Сетевое сообщество: риски и перспективы // Символ науки. 2016. № 3-4. С. 185–189.

«Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: материалы науч.-практ. интернет-конференции с междунар. участием; под ред. М.Р. Мирошкиной, Е.Б. Евладовой, С.В. Лобынцевой. М., 2017. 273 с.

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

Dimmock M. Defining generations: Where millennials end and post-millennials begin, pew research center. 2019. URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/> (access date: 23.07.2022).

Hurrelmann K., Ulich D. Gegenstands - und Methodenfragen der Sozialisationsforschung [Предметные и методологические вопросы социализации]. *Handbuch der Sozialisationsforschung* [Справочник по исследованиям социализации]. Basel, Beltz, Weinheim, 1991, pp. 3–20. (in German)

McCordle M. Generations Defi McCordle Research Center. 2019. URL: <https://mccordle.com.au/wp-content/uploads/2018/03/Generations-Defined-Sociologically.pdf> (access date: 23.07.2022).

Smirnov R.G. Operationalization of the “Online Generation” phenomenon // Digital sociology, 2019, vol. 2, № 4, pp. 31–38. DOI: 10.26425/2658-347X-2019-4-31-38.

Twenge J. How Are Generations Named? Trend. The Pew Charitable Trusts. 2018. URL: <https://trend.pewtrusts.org/en/archive/winter-2018/foreword-how-are-generations-named>] (access date: 23.07.2022).

References

- Antopol'skaja T.A., Panov V.I., Silakov A.S. *Modelirovanie razvitiya sub#ektnosti podrostkov pokolenija Z v uslovijah social'no-obogashhennoj sredy dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Modeling the development of the subjectivity of adolescents of the generation Z in the conditions of a socially enriched environment of additional education]. *Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii* [Herzen readings: psychological research in education.], 2020, № 3, pp. 43-50.
- Astashova Ju.V. *Teorija pokolenij v marketinge* [The theory of generations in marketing]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo Gosudarstvennogo Universiteta* [Bulletin of the South Ural State University], 2014, T. 8, № 1, pp. 108–114.
- Behterev V.M. *Kollektivnaja refleksologija* [Collective reflexology]. Moscow, 2019, 473 p.
- Grigor'ev D.V. *Sobytie vospitaniya i vospitanie kak sobytie* [The event of upbringing and upbringing as an event]. *Pravo i obrazovanie* [Law and education], 2007, № 1, pp. 90-99.
- Ivanova I.V. *Setevoe soobshhestvo: vozmozhnosti samorealizacii i specifika socializacii lichnosti* [Network community: opportunities for self-realization and the specifics of personality socialization]. *Socializacija lichnosti: vyzovy sovremennosti: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Socialization of personality: challenges of our time: collection of materials of the II International scientific and practical conference], ed. by I.P. Krasnoshhechenko, I.I. Pacakula. Kaluga, 2022, pp. 274-280.
- Karakovskij V.A. *Vospitatel'naja sistema shkoly: pedagogicheskie idei i opyt formirovaniya* [The educational system of the school: pedagogical ideas and experience of formation]. Moscow, 1992, 125 p.
- Kolominskij Ja.L. *Social'naja psihologija vzaimoot-noshenij v malyh gruppah* [Social psychology of relationships in small groups]. Moscow, 2010, 446 p.
- Makarenko A.S. *Pedagogicheskie sochinenija: v 8 t.* [Pedagogical essays: in 8 vols.], ed. by M.I. Kondakov et al. Moscow, 1984, vol. 4, 396 p.
- Miroshkina M.R. *Raznye pokolenija – raznyj pedagogicheskij podhod* [Different generations - different pedagogical approach]. *Shkol'nye tehnologii* [School technologies], 2014, № 2, pp. 8-20.
- Novikova L.I. *Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Pedagogy of education: Selected pedagogical works], ed. by N.L. Selivanova, A.V. Mudrik, comp. E.I. Sokolova. Moscow, 2009, 349 p.
- Psihologicheskaja teorija kollektiva* [Psychological theory of the team], ed. by A.V. Petrovskogo. Moscow, 1979, 239 p.
- Rozhkov M.I., Bajborodova L.V. *Vospitanie svobodnogo cheloveka: monografija* [Education of a free person: monograph]. Moscow, Berlin, 2020, 264 p.
- Shamsutdinov R.R., Juldashaeva O.N. *Setevoe soobshhestvo: riski i perspektivy* [Network community: risks and prospects]. *Simvol nauki* [Symbol of science], 2016, № 3-4, pp. 185-189.
- Cifrovoe pokolenie i pedagogicheskie realii sovremennoj Rossii: materialy nauch.-prakt. internet-konf. s mezhdunar. uchastiem* [Digital generation" and pedagogical realities of modern Russia: materials of a scientific and practical Internet conference with international participation], ed. by M.R. Miroshkina, E.B. Evladova, S.V. Lobynceva. Moscow, 2017, 273 p.
- Umanskij L.I. *Psihologija organizatorskoj dejatel'nosti shkol'nikov* [Psychology of organizational activity of schoolchildren]. Moscow, 1980, 160 p.

Статья поступила в редакцию 03.08.2022; одобрена после рецензирования 19.08.2022; принята к публикации 19.08.2022.

The article was submitted 03.08.2022; approved after reviewing 19.08.2022; accepted for publication 19.08.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 12–17. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 12–17.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 371.3

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-12-17>

ПЕРСПЕКТИВЫ И РИСКИ ВНЕДРЕНИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Попова Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, г. Борисоглебск, Россия, popova@bsk.vsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6509-455X>

Ермакова Ольга Евгеньевна, кандидат психологических наук, Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, г. Борисоглебск, Россия, ermakova770@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7441-9427>

Долгова Анна Анатольевна, кандидат педагогических наук, Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, г. Борисоглебск, Россия, dolgovaanna@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2995-6578>,

Черных Наталия Александровна, кандидат психологических наук, Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, г. Борисоглебск, Россия, matveshka32@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7954-0792>

Аннотация. Статья посвящена анализу перспектив и рисков внедрения геймификации в современном образовании. Подчёркивается междисциплинарный характер геймификации, позволяющий рассматривать её как бизнес-технология, инструмент управления, педагогическую технологию. Обосновывается актуальность внедрения геймификации в образовательный процесс организаций различного типа. Авторы рассматривают геймификацию как технологию применения в образовательном процессе игровых методик в неигровых ситуациях. Анализируются возможности геймификации как инновационной педагогической технологии в цифровой образовательной среде. Описаны цифровые сервисы, образовательные платформы и программные средства, основанные на использовании технологии геймификации. Геймификация в цифровой образовательной среде рассматривается как инструмент повышения учебной мотивации и качества образования. Проанализированы психолого-педагогические аспекты использования геймификации в образовательном процессе, её трудности и риски. Подчёркивается необходимость учёта психолого-педагогических закономерностей данного процесса. В числе возможных причин неудач при внедрении геймификации авторы называют: отсутствие системного подхода к данному процессу, игнорирование особенностей коллектива и игроков, непрофессионализм педагога или педагогического сообщества. С учетом результатов анализа возможных факторов риска предложены пути преодоления затруднений при внедрении геймификации в образовательный процесс.

Ключевые слова: инновационная педагогическая технология, инновация, игра, геймификация, цифровая образовательная среда, риски.

Для цитирования: Попова Т.В., Ермакова О.Е., Долгова А.А., Черных Н.А. Перспективы и риски внедрения геймификации в современном образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 12–17. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-12-17>

Research Article

PROSPECTS AND RISKS OF GAMIFICATION IMPLEMENTATION IN MODERN EDUCATION

Tatiana V. Popova, Candidate of Pedagogical Sciences, Borisoglebsk Branch of Voronezh State University, Borisoglebsk, Russia, popova@bsk.vsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6509-455X>

Olga Ev. Ermakova, Candidate of Psychological Sciences, Borisoglebsk Branch of Voronezh State University, Borisoglebsk, Russia, ermakova770@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7441-9427>

Anna An. Dolgova, Candidate of Pedagogical Sciences, Borisoglebsk Branch of Voronezh State University, Borisoglebsk, Russia, dolgovaanna@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2995-6578>

Natalia Al. Chernykh, Candidate of Psychological Sciences, Borisoglebsk Branch of Voronezh State University, Borisoglebsk, Russia, matveshka32@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7954-0792>

Abstract. The article analyzes the prospects and risks of introducing gamification in modern education. The interdisciplinary nature of gamification is emphasized, which makes it possible to consider it as a business technology, a management tool, and a pedagogical technology. The relevance of the introduction of gamification in the educational process of organizations of

various types is substantiated. The authors consider gamification as a technology of using game techniques in non-game situations in the educational process. The possibilities of gamification as an innovative pedagogical technology in the digital educational environment are analyzed. Digital services, educational platforms and software tools based on the use of gamification technology are described. Gamification in the digital educational environment is considered as a tool to increase educational motivation and the quality of education. The psychological and pedagogical aspects of the use of gamification in the educational process, its difficulties and risks are analyzed. The necessity of taking into account the psychological and pedagogical laws of this process is emphasized. Among the possible reasons for failures in the implementation of gamification, the authors name: the lack of a systematic approach to the introduction of gamification, ignoring the characteristics of the team and players, the unprofessionalism of the teacher or the pedagogical community. Taking into account the results of the analysis of possible risk factors, ways to overcome difficulties in introducing gamification into the educational process are proposed.

Keywords: innovative pedagogical technology, innovation, game, gamification, digital educational environment, risks.

For citation: Popova T.V., Ermakova O.E., Dolgova A.A., Chernykh N.A. Prospects and Risks of Gamification Implementation in Modern Education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 12–17. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-12-17>

Развитие цифровой экономики неминуемо приводит к трансформациям и связанным с ними качественным изменениям во всех сферах общественной жизни, в первую очередь в сфере образования. Вызовы времени, связанные с положением России в геополитическом, экономическом и социальном пространстве, требуют повышения качества и доступности образования. В контексте задач модернизации образования и создания цифровой образовательной среды одним из актуальных направлений междисциплинарных исследований выступает анализ перспектив и рисков внедрения инновационных технологий в образовательный процесс.

На законодательном уровне переход к цифровизации закреплён в Приоритетном национальном проекте «Образование» на период 2019–2024 гг., в котором обозначена конкретная цель – создание к указанному сроку условий «современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путём обновления информационно-коммуникационной структуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы»¹.

Повышение качества образовательного процесса требует пересмотра существующих подходов к образовательной деятельности, поиска новых методов и технологий обучения, воспитания, поддержки личностного развития обучающихся. Одной из современных технологий, активно внедряющихся в образовательный процесс организаций различного типа параллельно с цифровыми технологиями, является геймификация. Информационная образовательная среда включает достаточное количество цифровых сервисов, образовательных платформ, программных средств и иных ресурсов, основанных на использовании геймификации – инновационной образовательной технологии.

Актуальность внедрения геймификации в условиях образовательного процесса организации профес-

сионального образования представляется очевидной, прежде всего, в целях повышения мотивации учебной деятельности у обучающихся как по программам среднего профессионального, так и высшего профессионального образования. Вместе с тем авторы статьи, апробируя элементы геймификации в условиях реализации программ среднего и высшего профессионального образования на базе Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», выявили ряд затруднений и рисков реализации данной образовательной технологии.

Сам термин «геймификация» относительно недавно вошёл в научный оборот. В качестве автора, впервые употребившего данный термин, называется известный за пределами Великобритании разработчик и исследователь игр Р. Бартл. В 1980 году он разработал проект, который был первым многопользовательским доменом. С одной стороны, это была первая крупномасштабная игра для большого количества человек, а с другой – текстовая система в компьютерной сети университета.

Впервые термин «геймификация» был употреблён в современной интерпретации в 2003 г. английским программистом Ником Пеллинггом.

Обращение к дефиниции понятия геймификации показало его междисциплинарный характер, позволяющий рассматривать его как бизнес-технологии, инструмент управления, педагогическую технологию. Междисциплинарный характер понятия геймификации объясняется возможностью его применения в экономике, промышленности, образовании, маркетинге, менеджменте, туризме и других сферах. Широкое проникновение геймификации во все сферы жизни связывают с появлением смартфонов, мобильных устройств, веб-приложений.

Рассмотрение геймификации как экономического инструмента обеспечивается внедрением игровых элементов для улучшения бизнес-результатов. При этом геймификацию рассматривают как инстру-

мент мотивации сотрудников и стимулирования персонала для деятельности организации. В отечественной социальной практике одним из неочевидных примеров использования геймификации является практика социального соревнования в период СССР, результатами которого являлись высокая вовлеченность работников в процесс труда и повышение мотивации персонала.

Всё чаще в научных публикациях исследователи обращаются к рассмотрению геймификации как педагогической технологии. Согласно современной трактовке геймификация представляет собой технологию применения игровых методик в неигровых ситуациях. Следует отметить, что сама идея применения игровых методик в образовательном процессе не является новой для зарубежной и отечественной педагогики. Эффективность применения игровых методик в обучении различных возрастных категорий доказана результатами многих исследований (Ф.Ю. Боташева, Горбаналинежадрудсари Сакинех Али, Т.О. Ефимова, В.Б. Рамазанова, Т.Г. Рысьева, С.А. Шмаков, А.Ю. Ярецкая и др.).

Психологические механизмы игры раскрыты в работах Л.С. Выготского, С.И. Гессена, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Й. Хейзинка, В. Штерна, Д.Б. Эльконина и других исследователей. Общеизвестным эффектом применения игровых технологий в образовательном процессе является формирование мотивации учения (О.А. Дюжева).

Многие авторы отождествляют игру и геймификацию. Наша позиция заключается в том, что, несмотря на внешнюю схожесть их лексического значения, это разные понятия. Игра и геймификация различаются по своему содержанию, цели и решаемым задачам. В обучающей игре человек получает определённые знания и навыки, совершая действия полностью в игровом контексте.

Следует отметить, что геймификация не заменяет процесс обучения игрой. Применяемые при этом игровые методы выступают в качестве вспомогательного средства, позволяющего разнообразить процесс приобретения знаний и умений, сделать этот процесс интересным. Т.А. Гольцова и Е.А. Проценко акцентируют внимание на том, что «при внедрении геймификации на передний план выходит образовательная цель, при этом инструментарием могут быть цифровые носители, компьютерные игры, а также аналоговые устройства» [Гольцова: 69].

В цифровой образовательной среде внедрение геймификации может быть обеспечено при использовании различных цифровых ресурсов. Распространена практика обращения к игровым платформам, среди которых наиболее широко используются с целями геймификации образовательного процесса Classcraft, MinecraftEdu и DuoLingo. По оценке педагогов можно

судить о результативности образовательных квестов Scratch, лабиринта Quandary и программы Ribbon Hero. Нарастает популярность сайтов-конструкторов, благодаря которым у педагогов появляется возможность конструировать игры, тренажеры и обучающие интерактивные модули LearningApps, eТреники, Kahoot.

Технология геймификации активно используется в рамках программ, реализуемых на образовательной платформе Skillbox. Преимуществами данной технологии выступают: возможность изучать теорию и практиковаться в практических задачах в игровой ситуации, возможность «погружения» в профессию в условиях игры, освоение реальных стратегий профессиональной деятельности в игровой практике и др.

Вместе с тем внедрение геймификации или отдельных её элементов в учебные курсы для обучающихся должно базироваться не только на технической возможности геймифицировать образовательную деятельность, но и на психологических знаниях о поведении человека, его потребностях и мотивах.

В основе геймификации, по оценке представитель бихевиоризма (К. Лешли, Б. Скиннер, Э. Торндайк, Дж. Уотсон и др.), лежит системный подход к исследованию поведения человека как реакции на воздействие различных факторов внешней среды. Проанализировав идеи и подходы бихевиоризма относительно традиционной цепочки «стимул – реакция – обратная связь, или подкрепление», мы предположили, что в качестве подкрепления в геймификации при реализации программ среднего профессионального и высшего образования можно рассматривать баллы, уровни, бейджи, рейтинги и др. Примером образовательной технологии, умело сочетающим в себе приёмы геймификации, выступает технология балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний обучающихся (БРС), которая включает в себя в том числе и бонусные баллы за выполнение студентом той или иной формы активности, не являющейся обязательной для выполнения. Для преодоления пропусков студентами занятий без уважительных причин и опозданий на них можно предусмотреть в БРС и штрафные баллы.

Однако, на наш взгляд, бихевиоризм не может выступать исчерпывающей теоретико-методологической основой рассмотрения геймификации как образовательной технологии.

В рамках исследования данной проблемы теоретико-методологической платформой применения геймификации, раскрывающей механизм её применения в образовательном процессе, являются гуманистические идеи педагогов и психологов (А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

А. Маслоу в работе «Теория человеческой мотивации» структурно представил все потребности челове-

ка в виде пирамиды: физиологические потребности, потребность в безопасности, потребность в социальных связях, потребность в уважении и социальном статусе, а также потребность в самореализации. Акцент А. Маслоу делал на том, что без удовлетворения человеком низкоуровневых потребностей, верхнеуровневые потребности у него даже не возникают [Маслоу].

Анализируя взгляды представителей гуманистической педагогики и психологии, заключим, что элементы геймификации должны удовлетворять потребности, которые максимально соответствуют жизненной ситуации обучающегося. Такое достоинство геймификации, как ориентация на групповую работу, заставляет студента почувствовать связь с другими людьми и направлена на удовлетворение его социальной потребности. Использование творческих заданий позволяют реализовать потребности более высокого уровня (четвертого и пятого) иерархической модели А. Маслоу.

Во многих психологических исследованиях установлена тесная связь между игрой и мотивацией (Ю.А. Бурыхина, А.А. Луговая, М.Ф. Матявина, Х.М. Рабаданов, И.Н. Чеботарева и др.). Как отмечает И.Н. Чеботарева с соавторами, использование дидактических возможностей игры и геймификации «позволяет добиться такой же вовлеченности студентов в процесс обучения, как если бы они играли в увлекательную развлекательную игру» [Чеботарева: 144]. Поэтому технология геймификации, предполагающая применение игровых методик в процессе обучения, способствует формированию мотивации обучающихся, что является несомненным достоинством данной технологии.

Таким образом, используемые приёмы геймификации должны выполнять, прежде всего, образовательную функцию и умело сочетаться с традиционными образовательными технологиями. Среди несомненных преимуществ геймификации – возможность овладения обучающимися в условиях игры и взаимодействия с другими участниками игрового сообщества теми социально значимыми знаниями, навыками и компетенциями, которые будут востребованы в реальной жизни.

Наряду с указанными достоинствами геймификации как педагогической технологии, её применение в образовательном процессе сопряжено с некоторыми недостатками и рисками. Любая инновация, внедряемая в практику, сопряжена с трудностями её принятия и реализации. Риск при внедрении педагогических инноваций определяется условиями функционирования нескольких сложных систем, среди которых основополагающими являются условия системы образования с регламентированными нормами и правилами организации образовательного процес-

са, требованиями стандартизации, педагогическими традициями, ресурсным обеспечением и кадровыми особенностями [Хуторской].

Риск в условиях любой социальной системы соотносится с неким ущербом, потерей качества, возможными неудачами, что связано с неопределенностью (недостаточностью информации) и отсутствием гарантий достижения запланированного результата. Риски подразделяются на внешние, которые принято считать объективными и неуправляемыми, и внутренние, которые могут быть предотвращены, исходя из анализа и прогноза особенностей субъекта инновационной деятельности. В педагогике риск внедрения инноваций сопровождается ответственностью педагогического сообщества (или конкретного педагога-новатора) в отношении развития личности обучающегося в ситуации принятия инновационного педагогического решения, использования нетрадиционной технологии (А.В. Хуторской).

Как любая педагогическая инновация геймификация предполагает, что успешность её внедрения и реализации будет опосредована готовностью и подготовленностью педагогических кадров. Риски инновационной деятельности, связанные с кадровым обеспечением системы образования, соотносятся с проблемой недостаточной мотивационной готовности педагогов к реализации инноваций, наличию психологических барьеров в реализации новшеств, неподготовленностью к реализации новации системно, последовательно, проявляются в нарушении методики и др. Наряду с описанными общими рисками внедрение геймификации несёт в себе дополнительные частные опасности.

На основе проведенного анализа опыта внедрения технологии геймификации в организации высшего образования Т.Г. Неруш и А.А. Неруш указывают на следующие её недостатки: «во-первых, проблему подбора элементов игры для успешного использования геймификации, во-вторых, стереотипизированное отношение к видеоиграм и скептическое отношение к пользе используемых в них технологий» [Неруш: 61]. Также исследователи отмечают «амбивалентный характер конкуренции, создаваемой среди членов учебной группы из-за применения технологии геймификации» [Неруш: 61].

Излишнюю геймификацию учебного процесса или, наоборот, «недостаток творческих и нестандартных форм предъявления материала» Е.В. Гуляева, Ю.Г. Семикина и Д.В. Семикин называют в качестве одного из факторов, способствующих снижению учебной мотивации студентов вуза [Семикина], что противоречит её изначально обозначенным задачам.

Возможный риск внедрения геймификации в образование в условиях цифровой среды связан с форма-

лизацией и обезличиванием педагогического процесса, когда, по словам И.Г. Геращенко и Н.В. Геращенко, «опосредствующее звено в виде компьютера воспринимается в качестве вполне удобного средства по уменьшению имперсональности общения» [Геращенко]. Данное явление подрывает основы педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога и обучающегося, формализует и обесценивает сотрудничество в образовании.

Справедливой представляется позиция Д.Б. Абушкина, который, анализируя опыт внедрения геймификации в учебный курс для бакалавров, подчёркивает необходимость получения «обратной связи от студентов с целью понять, насколько им интересны элементы геймификации и каким образом их следует скорректировать на следующий учебный год» [Абушкин: 15]. Без обратной связи педагогический процесс формализуется, снижается интерес к деятельности, утрачивается логика и последовательность инновационной деятельности, предполагающей мониторинг результатов и коррекцию процесса их достижения.

Отдельную группу составляют риски внедрения геймификации, связанные с индивидуально-личностными особенностями игроков и коллектива, в котором реализуется игровая практика. Так, очевидно, что в процессе игры лидеры, вероятнее всего, укрепят свои позиции в команде, а у аутсайдеров в коллективе усиливается риск отставания, что будет в конечном счёте способствовать снижению интереса к игре и мотивации. Кроме того, по оценке К.А. Татарина, при внедрении геймификации присутствует опасность злоупотребления доверием или даже мошенничества в игре, когда «более продвинутые ученики могут выполнять задания для менее продвинутых или немотивированных» [Татарина: 283]. В числе возможных причин развития событий по данному сценарию основными являются: отсутствие системного подхода к внедрению геймификации, игнорирование особенностей коллектива и игроков, непрофессионализм педагога.

Таким образом, внедрение геймификации в образовательный процесс организаций различного типа требует учёта психологических особенностей, раскрывающих механизм её реализации, а также достоинств и недостатков данной технологии. В рамках исследования данной проблемы можно утверждать, что внедрение элементов геймификации в образовательный процесс с позиции гуманистической педагогики и психологии позволит снизить возможные риски реализации.

В качестве перспектив дальнейшей апробации технологии геймификации в условиях реализации программ среднего и высшего профессионального образования при её внедрении необходимо обеспечить:

- разработку психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность внедрения геймификации в образовательный процесс;
- предусмотреть прогнозирование возможных позитивных и негативных результатов использования геймификации в конкретном случае;
- обеспечить мониторинг результатов и коррекцию процесса их достижения в условиях внедрения геймификации.

Примечания

¹ Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда»: Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 7 декабря 2018 г. № 3. URL: <https://edufn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf> (дата обращения: 11.01.2021).

Список литературы

- Абушкин Д.Б.* Внедрение элементов геймификации в курс «Теоретические основы информатики» // Математика и информатика в образовании и бизнесе: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. М., 2020. С. 12–16.
- Геращенко И.Г., Геращенко Н.В.* Государственные инновации в образовании и проблема педагогического риска // *Studia Humanitatis*. 2020. № 4. URL: <http://st-hum.ru/en/node/963> (дата обращения: 11.02.2021).
- Гольцова Т.А., Проценко Е.А.* Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 65–77.
- Куликов В.П., Байжуманов С.Д., Кусманов К.Р.* Игровые элементы геймификационной системы // *Вестник Алматинского университета энергетики и связи*. 2019. № 4 (47). С. 250–255.
- Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2013. 351 с.
- Неруш Т.Г., Неруш А.А.* Сравнительный анализ действующих практик геймификации высшего образования // *Информационные технологии и математическое моделирование в управлении сложными системами*. 2021. № 2 (10). С. 60–68.
- Семикина Ю.Г., Семикин Д.В., Гуляева Е.В.* Способы повышения учебной мотивации студентов в условиях дистанционного обучения // *Бизнес. Образование. Право*. 2021. № 4 (57). С. 333–337.
- Татарин К.А.* Геймификация в обучении студентов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 281–284.
- Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: Изд-во УНЦДО, 2005. 222 с.
- Чеботарева И.Н., Пашутина О.С., Лясковец А.В., Махова В.В.* Игра и игрофикация: мотивационный потенциал и его использование в обучении студентов

юристов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 2. С. 136–149.

References

- Abushkin D.B. *Vnedrenie elementov geimifikatsii v kurs «Teoreticheskie osnovy informatiki»* [Introduction of gamification elements in the course «Theoretical foundations of Computer Science»]. *Matematika i informatika v obrazovanii i biznese* [Mathematics and computer science in education and business]: sb. materialov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Moscow, Aegitas Publ., 2020, pp. 12-16. (In Russ.)
- Gerashchenko I.G., Gerashchenko N.V. *Gosudarstvennye innovatsii v obrazovanii i problema pedagogicheskogo riska* [State innovations in education and the problem of pedagogical risk]. *Studia Humanitatis* [Studia Humanitatis], 2020, № 4. URL: <http://st-hum.ru/en/node/963> (access date: 11.02.2021). (In Russ.)
- Gol'tsova T.A., Protsenko E.A. *Geimifikatsiia kak effektivnaia tekhnologiia obucheniia inostrannym iazykam v usloviakh tsifrovizatsii obrazovatel'nogo protsesa* [Gamification as an effective technology of teaching foreign languages in the conditions of digitalization of the educational process]. *Otechestvennaia i zarubezhnaia pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2020, № 3 (68), pp. 65-77. (In Russ.)
- Kulikov V.P., Baizhumanov S.D., Kusmanov K.R. *Igrovyie elementy geimifikatsionnoi sistemy* [Game elements of the gamification system]. *Vestnik Almatinskogo universiteta energetiki i sviazi* [Bulletin of the Almaty University of Energy and Communications], 2019, № 4 (47), pp. 250-255. (In Russ.)
- Maslou A. *Motivatsiia i lichnost'* [Motivation and personality]. SPb., Piter Publ., 2013, 351 p. (In Russ.)
- Nerush T.G., Nerush A.A. *Sravnitel'nyi analiz deistvuiushchikh praktik geimifikatsii vysshego obrazovaniia* [Comparative analysis of current practices of gamification of higher education]. *Informatsionnye tekhnologii i matematicheskoe modelirovanie v upravlenii slozhnyimi sistemami* [Information technologies and mathematical modeling in the management of complex systems], 2021, № 2 (10), pp. 60-68. (In Russ.)
- Semikina Iu.G., Semikin D.V., Guliaeva E.V. *Sposoby povysheniia uchebnoi motivatsii studentov v usloviakh distantsionnogo obucheniia* [Ways to increase students' learning motivation in the context of distance learning]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Right], 2021, № 4 (57), pp. 333-337. (In Russ.)
- Tatarinov K.A. *Geimifikatsiia v obuchenii studentov* [Gamification in Student Learning]. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 2019, vol. 8, № 1 (26), pp. 281-284. (In Russ.)
- Khutorskoi A.V. *Pedagogicheskaia innovatika: metodologiia, teoriia, praktika* [Pedagogical innovation: methodology, theory, practice]. Moscow, UNTsDO Publ., 2005, 222 p. (In Russ.)
- Chebotareva I.N., Pashutina O.S., Liaskovets A.V., Makhova V.V. *Igra i igrofikatsiia: motivatsionnyi potentsial i ego ispol'zovanie v obuchenii studentov-iuristov* [Game and gamification: motivational potential and its use in teaching law students]. *Izvestiia Iugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* [Proceedings of the Southwestern State University. Series: Linguistics and Pedagogy], 2020, vol. 10, № 2, pp. 136-149. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 13.05.2022; одобрена после рецензирования 01.08.2022; принята к публикации 01.08.2022.

The article was submitted 13.05.2022; approved after reviewing 01.08.2022; accepted for publication 01.08.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 18–29. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 18–29.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 377.5:004

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-18-29>

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме поиска эффективной методики формирования ценностных основ информационной культуры студентов среднего профессионального образования в проектной и исследовательской деятельности. В работе представлен теоретический анализ опыта формирования ценностных основ информационной культуры личности. Авторы выделяют этапы процесса формирования ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования. В статье представлено описание опытно-экспериментальной работы, в центре которой стоит модернизация методики проектной и исследовательской деятельности с акцентом на формирование ценностных основ информационной культуры личности. В работе описывается авторский диагностический инструментарий для оценки динамики формирования ценностных основ информационной культуры личности по практико-деятельностному критерию. Анализ результатов свидетельствует о положительной динамике формирования ценностных основ информационной культуры. Делается вывод о том, что представленные результаты эмпирического исследования, а также вторичная математико-статистическая обработка результатов подтверждают эффективность описанной работы по формированию ценностных основ информационной культуры студентов среднего профессионального образования.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательская деятельность, ценностные основы, информационная культура, среднее профессиональное образование, формирование ценностных основ информационной культуры.

Для цитирования: Воронцова А.В., Бессараб С.К. Формирование ценностных основ информационной культуры у студентов среднего профессионального образования в проектной и исследовательской деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 18–29. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-18-29>

Research Article

FORMATION OF THE INFORMATION CULTURE OF THE INDIVIDUAL IN PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES

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

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

Abstract. The article is devoted to the problem of finding an effective methodology for the formation of the value bases of the college students' information culture of education in the design and research activities. The article presents a theoretical analysis of the experience of forming the value foundations of the information culture of the individual. The authors identify the stages of the process of formation of the value bases of the information culture of students in the organization of secondary vocational education. The article presents a description of experimental work, in the core of which there is design methodology's and research activities' modernisation with an emphasis on the formation of the value foundations of the information culture of the individual. The paper describes the author's diagnostic tools for assessing the dynamics of the formation of the value bases of the information culture of the individual according to the practice-activity criterion. The analysis of the results indicates the positive dynamics of the formation of the information culture value foundations. It is concluded that the presented results of the empirical study, as well as the secondary mathematical and statistical processing of the results by the chi-square method, confirm the effectiveness of the described work on the formation of the value foundations of the information culture of students of secondary vocational education.

Keywords: project activity, research activity, value bases, information culture, secondary vocational education, information culture value bases formation.

For citation: Vorontsova A.V., Bessarab S.K. Formation of the information culture of the individual in project and research activities. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 18–29. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-18-29>

Обоснование актуальности

Современный мир характеризуется высокими темпами производства информации, увеличением её объемов и доступности. Информация в цифровой форме включается во все сферы жизни человека, коренным образом меняя ее. Новые условия взросления повышают требования к ориентации в мире информации, к ее обработке, критическому отношению к ней. Решение этих задач обеспечивается компетенциями в области взаимодействия с информацией, которые часто называют информационной культурой.

Информационная культура – это категория, которая включает в себя не только технологический и знаниевый компоненты, но и сформированную систему норм и ценностей информационного взаимодействия, создания, репродукции и распространения информации. Информационная культура личности подразумевает включенность морально-этических норм в регуляцию поведенческих решений личности в информационном пространстве.

Перед современным образованием и, в частности, перед средним профессиональным образованием стоит задача поиска тех педагогических средств, с помощью которых можно эффективно решать задачи формирования информационной культуры, и в том числе её ценностных составляющих. Одним из таких средств, по нашему мнению, является проектная и исследовательская деятельность, в которой можно целенаправленно организовывать взаимодействие личности с информацией, предъявлять ситуации-образцы, создавать пространство личностно-социальных проб в информационном мире.

В связи с этим возникает проблема: какова методика, при использовании которой процесс формирования ценностных основ информационной культуры личности будет эффективным? Целью представленного исследования является определение влияния проектной и исследовательской деятельности студентов СПО, построенной на основе предложенной методики, на процесс формирования информационной культуры студентов.

Задачи исследования:

- определение эмпирических референтов информационной культуры личности;
- подбор комплекса методов и методик диагностики сформированности информационной культуры личности;
- проведение двух этапов сбора эмпирического материала – до и после формирующего эксперимен-

та по внедрению разработанной методики организации проектной и исследовательской деятельности студентов СПО;

– анализ и интерпретация эмпирических данных.

Теоретическая разработанность проблемы

Категория информационной культуры разрабатывалась рядом исследователей в различных областях знания; в частности, в педагогической науке мы встречаем анализ понятия информационной культуры в работах Г.Г. Воробьева, М.Г. Вохрышевой, Н.И. Гендиной, Л.У. Глуховой, А.А. Гречихина, И.А. Задонской, Ю.С. Зубова, Е.А. Медведевой, И.Г. Овчинниковой, В.В. Самохваловой, О.И. Соколовой, А.П. Суханова, И.Г. Хангельдиевой [Воробьев: 288; Вохрышева: 57; Гендина: 5; Глухова: 11; Гречихин: 15; Задонская: 98; Зубов: 5; Медведева: 59; Овчинникова: 4; Самохвалова: 9; Соколова: 5; Суханов: 5; Хангельдиева: 2].

На основании исследований Г.Г. Воробьева, Л.У. Глуховой, А.А. Гречихина, Ю.С. Зубова, Е.А. Медведевой, В.В. Самохваловой, О.И. Соколовой [Воробьев: 288; Глухов: 11; Гречихин: 15; Зубов: 5; Медведева: 59; Самохвалова: 9; Соколова: 5] под информационной культурой мы понимаем определенное мировоззрение, направленность личности на усвоение и критическое осмысление ценности информации, где приоритетными являются духовно-нравственные ценности.

Формирование информационной культуры стало предметом исследований Е.Е. Алтынкович, Т.В. Боровиковой, О.Ю. Герасимовой, М.Г. Ишхановой, Н.А. Лавриненко, И.Г. Овчинниковой, Е.А. Смагиной, О.А. Фроловой, Е.Р. Южаниновой [Алтынкович: 3; Боровикова: 135; Герасимова: 3; Ишханова: 100; Лавриненко: 3; Овчинникова: 3; Смагина: 28; Фролова: 5; Южанинова: 3].

В педагогических исследованиях выделяются некоторые общие позиции, определяющие структуру и содержание процесса формирования информационной культуры: «принципы, условия, этапы, методы и формы обучения, критерии и показатели, которые являются основой при формировании ценностных основ информационной культуры личности» [Бессараб 2020: 259].

Ряд работ посвящен формированию информационной культуры личности в проектной и исследовательской деятельности.

Результаты исследований В.Г. Сафоновой доказывают, что «на формирование информационной культуры студентов существенно влияет их участие

в проектной деятельности». В работе обоснована необходимость специальной подготовки педагогов к проектной деятельности, которая обеспечивает их новые профессиональные компетенции и эффективное влияние на формирование информационной культуры студентов [Сафонова: 7].

По наблюдениям К.С. Арсеньева, в ходе работы над проектом обучающиеся «учатся исследовать источники информации, анализировать сами информационные сообщения и сопоставлять заложенную в информации “программу действий” со своим собственным этическим кодексом» [Арсеньев: 95].

По мнению Л.В. Семилуцкой, «с внедрением проектного метода обучения, в основе которого лежат исследовательская и творческая деятельность, появляется возможность на занятиях углублять и закреплять знания, выполнять социальные заказы общества» [Семилуцкая: 310].

С точки зрения Г.И. Кириловой, опыт исследовательской деятельности позволит личности:

- «поддерживать в течение всей жизни необходимый уровень информационной культуры»;
- «обогащать ценностную составляющую информационной культуры за счет сформированных мотивов исследования, когнитивную составляющую информационной культуры за счет творческой переработки знаний об информационных технологиях и совершенствования умений мобильно их использовать в динамичной информационной среде, деятельность составляющую информационной культуры за счет активного и грамотного участия в информационном процессе субъекта, владеющего исследовательской компетентностью, которое будет включать не только потребление ценностей информационной культуры, но и активную деятельность по продуктивному развитию информационной среды на исследовательской основе» [Кирилова: 391].

По мнению Е.В. Гнатышиной, использование проектной и исследовательской деятельности в процессе формирования информационной культуры позволяет: «активизировать техническое мышление и повышать технологическую подготовку; установить взаимосвязь теоретического обучения с практической деятельностью; актуализировать творческие способности обучающихся, формировать у них исследовательские качества; решать задачу социализации и социальной адаптации обучающихся» [Гнатышина: 46].

По мнению И.В. Ильиной, С.А. Акмамбетова, М.Е. Акмамбетовой, «своеобразным результатом проектной работы считается не столько знание по предмету, сколько качественное изменение в обучающемся: формирование умения сотрудничать, способность функционировать самостоятельно, выделять проблему в потоке информации, выявлять причинно-следственные связи, делать умозаключения, аргументиро-

вать, доказывать и правильно планировать» [Ильина, Акмамбетов С.А., Акмамбетова М.Е.: 108].

К. Круподеровой, Н.В. Попенко, С.Д. Попенко утверждают, что в ходе проектной деятельности у обучающихся формируются такие составляющие информационной культуры, как «умения организовывать поиск и отбор информации для решения стоящих задач; умения оценивать достоверность, полноту полученной информации; умения представлять информацию в различных видах; смысловое чтение; умения этичного и безопасного поведения в информационно-образовательной среде» [Круподерова, Попенко Н.В., Попенко С.Д.: 148].

По исследованиям Д.И. Плотниковой, при работе над проектом каждый участник «вовлечен в творческий процесс по получению новых знаний, самостоятельно выполняет работу, участвует в групповой деятельности, в процессе коммуникации и общения, приобретает исследовательские навыки. Проектная деятельность повышает личную грамотность у каждого участника процесса; дает осознание значимости коллективной работы для получения результата, а также самой информационной культуры; дает развитие исследовательских умений» [Плотникова: 175].

По мнению Л.Г. Ахметова, при организации работы обучающихся над проектами педагог формирует у них следующие умения, являющиеся значимыми критериями информационной культуры личности [Ахметов: 132]:

- «– адекватное формулирование своей потребности в информации;
- эффективное осуществление поиска нужной информации;
- переработка информации и создание новой;
- адекватные отбор и оценка информации;
- эффективное использование средств информационных технологий при решении конкретной учебной задачи».

По наблюдениям А.А. Кармаева, С.В. Ким, уникальная черта проекта в том, что он нацелен на формирование у обучающихся ключевых компетенций, необходимых им в будущем: уметь работать в команде; быть самостоятельным и активным; уметь побуждать к активности других; видеть многообразие решений проблемы; уметь критически мыслить; уметь ставить цели; уметь аргументировать и отстаивать свою позицию и др. [Кармаев, Ким: 72].

В нашей работе, опираясь на опыт исследований, рассмотренных выше, мы определились, что важным условием формирования ценностных основ информационной культуры является проектная и исследовательская деятельность студентов. На наш взгляд, проектная и исследовательская деятельность обеспечивает влияние на ценностные основы информационной культуры через:

– получение студентами опыта поиска, отбора, обработки и оценивания информации в социально значимой деятельности с высоким уровнем требований к ее качеству и результатам;

– создание педагогом и старшими студентами ситуаций-образцов взаимодействия с информацией и с людьми в информационном пространстве;

– организацию рефлексивной обработки полученного опыта, осознания и вербализации норм и правил работы с информацией;

– обеспечения группового контроля за соблюдением норм и правил работы с информацией.

Процесс формирования ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования в проектной и исследовательской деятельности реализуется через механизм «информирование – деятельность – рефлексия». На основе этого механизма нами выделены этапы процесса формирования ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования [Бесараб 2021: 160]:

1-й этап – информирование о нормах и ценностях информационной культуры;

2-й этап – предъявление образцов действия в информационно-образовательной среде;

3-й этап – деятельностное опосредование ценностей информационной культуры;

4-й этап – стимулирование вовлеченности и мотивация развития при решении задач;

5-й этап – рефлексивная обработка полученного опыта.

Реализация выделенных этапов формирования ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования в проектной и исследовательской деятельности стала основой нашей опытно-экспериментальной работы.

Эмпирическое исследование

Эмпирическое исследование эффективности процесса формирования ценностных основ информационной культуры в проектной и исследовательской деятельности студентов проводилось на базе ОГБПОУ «Костромской энергетический техникум имени Ф.В. Чижова» в период с января 2021 года по апрель 2021 года и предполагало выявление динамики сформированности ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования на протяжении всего периода опытно-экспериментальной работы.

Экспериментальную группу составили 64 студента второго и третьего курсов специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование». Контрольную группу составили 71 студент второго и третьего курсов, специальность 13.02.03 «Элек-

трические станции, сети и системы», а также специальность 08.02.09 «Монтаж, наладка и эксплуатация электрооборудования промышленных и гражданских зданий».

Эмпирическое исследование носило формирующий характер и включало в себя констатирующий эксперимент и формирующий эксперимент с определением результатов на выходе.

Опытно-экспериментальная работа реализовывалась на основе выделенных ранее этапов. В рамках **первого этапа** проводилось информирование и вовлечение обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность. Были определены тематики проектов и исследований, цели и задач проектной и исследовательской деятельности, выработан план действий, установлены критерии оценки результата и процесса.

Внедрение проектной и исследовательской деятельности осуществлялось на 2-м курсе обучения, в 4-м семестре в рамках дисциплин «МДК. 03.01 Моделирование и анализ программного обеспечения» (было выделено 10 часов теоретических занятий и 14 часов практических занятий) и «МДК.03.02 Управление проектами» (было выделено 10 часов теоретических занятий и 18 часов практических занятий). Проектная и исследовательская деятельность организовывалась в рамках тем «Методы организации работы в команде разработчиков» и «Исследование программного кода на предмет ошибок и отклонения от алгоритма». Совместно со студентами экспериментальной группы были определены тематики проектов и исследований, которые связаны с дисциплинами. Например, проект «Разработка IT-справочника для студентов техникума», «Исследовательское тестирование веб-сайта»; исследование «Влияние информационного окружения на человека».

Были согласованы способы совместной деятельности над проектом. На втором курсе преподаватели инициировали и организовывали этот процесс, а на третьем инициатива была передана студентам. Правила совместной работы стали продуктом их самостоятельного выбора. В рамках этой деятельности особое внимание уделялось правилам работы с информацией, способам и нормам коммуникации, этике информационного взаимодействия.

В рамках **второго этапа** обсуждались проекты и исследования, созданные студентами предыдущих годов обучения, которые принимали участие в межрегиональной научно-практической конференции преподавателей и студентов «Будущее принадлежит молодежи» в ОГБПОУ «Костромской энергетический техникум имени Ф.В. Чижова». Анализировались достоинства и недостатки работ, делались выводы. Продумывались действия по предстоящей работе над собственными проектами и исследованиями.

На основе анализа разработанных проектов студентам были предложены кейсы, в центре которых были проблемы отбора, критичного отношения и этических выборов при работе с информацией.

План работы над проектом обязательно включал в себя декларацию информационной этики. Декларация презентовалась группами и становилась объектом коллективного обсуждения.

В рамках **третьего этапа** опытно-экспериментальной работы студентами был разработан и проведен ряд проектов и исследований. Студенты были разделены на команды в среднем по 4–5 человек. Осуществлялось распределение ролей и ответственности в команде. Каждой командой был составлен кодекс командной этики, регулирующий взаимоотношения в команде и ответственность. В рамках работы студенты изучали информационные источники по теме проектов и исследований, собирали и анализировали информацию, вели хронометраж с фиксацией результатов работы. Еженедельно каждая команда обсуждала текущее положение дел и планировала дальнейшие действия по работе.

Включение обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность позволило приобрести опыт поведения и решений, регламентированных ценностными основами информационной культуры. Качественно менялась позиция обучающегося в данной деятельности. Значительно увеличилась степень самостоятельности и самоорганизации студентов, а иногда – инициативности. В ходе работы над проектом или исследованием обучающиеся становились субъектами собственной активности в пространстве неопределенности: выбирали цели, алгоритм их достижения, анализировали полученные результаты. Таким образом, работа позволила усвоить ценностные основы информационной культуры через саму деятельность.

В рамках **четвертого этапа** при работе над проектами и исследованиями была создана атмосфера сотрудничества и сотворчества, которая осуществлялась через совместную деятельность обучающихся и преподавателей.

Для поддержки стойкого познавательного интереса и развития при работе над проектами и исследованиями использовался потенциал информационных дисциплин. В рамках теоретических занятий были составлены тесты, упражнения, мастер-классы: 1) тест-тренинг по поиску в сети; 2) мастер-класс «как эффективно и осмысленно работать с информацией?»; 3) мастер-класс «приёмы технологии развития критического мышления»; 4) просмотр видеороликов о мотивации к успеху.

В рамках практических занятий был разработан ряд заданий и упражнений, направленных на включение каждой команды в проектную и исследователь-

скую работу, а также на работу с информацией и критическое осмысление информации: 1) критическая оценка прочитанного текста; 2) проверка используемых источников информации на достоверность; 3) составление перечня с достоверными источниками по теме проекта или исследования; 4) смысловое восприятие текста на время.

Преподавателями осуществлялась систематическая поддержка обучающихся на протяжении всего периода работы и контроль выполнения каждого этапа как в очном формате, так и дистанционно, посредством информационно-образовательной среды образовательной организации.

В рамках **пятого этапа** после завершения работы над проектами и исследованиями были осуществлены следующие виды деятельности:

- проведены рефлексия и оценка результатов проделанной работы;
- разработаны критерии для оценки доклада с сопровождением презентации по проекту или исследованию;
- осуществлено представление работ, публичное обсуждение в рамках занятий в группе;
- организована экспертиза (приглашены в качестве экспертов студенты параллельных групп и преподаватели);
- проанализирована проделанная работа. Подводились итоги работы, высказывались пожелания, коллективно обсуждалась оценка за работу. Данный этап побудил обучающихся занять активную, субъектную позицию, анализировать свою деятельность и её результаты, формировать адекватную самооценку.

При рефлексии работы особое внимание нами было уделено проблемам, возникавшим при работе с информацией, поднимались вопросы источников и достоверности информации, авторских прав, полноты и интерпретации информации, открытости и «простроенности» каналов ее передачи.

Лучшие работы были рекомендованы для участия в межрегиональной научно-практической конференции преподавателей и студентов «Будущее принадлежит молодежи» в ОГБПОУ «Костромской энергетический техникум им. Ф.В. Чижова».

Методы исследования

Используя деятельностный подход для разработки методики проектной и исследовательской деятельности с целью формирования ценностных основ информационной культуры, а также учитывая трехкомпонентную структуру феномена информационной культуры, включающую в себя знаниевый, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты, мы пришли к выводу, что фиксировать динамику сформированности информационной культуры личности необходимо в практической деятельности и поведении личности. Наиболее эф-

фективными для решения этой задачи будет включенное непосредственное наблюдение. Для того чтобы сделать наблюдение максимально объективным, нами использовались средства формализации – матрицы наблюдения.

В ходе проектной и исследовательской работы важно было оценить динамику ценностного отношения студентов к информации и соблюдение этических норм работы с ней. Для диагностики сформированности ценностных основ информационной культуры студентов организации среднего профессионального образования по реализации условий проведения проектной и исследовательской деятельности нами была разработана матрица наблюдения. Данная методика диагностирует уровень сформированности ценностных основ информационной культуры по практико-деятельностному критерию, то есть проявление ценностей информационной культуры как реальных регуляторов поведения личности в проектной и исследовательской деятельности.

Матрица наблюдения включает в себя шесть показателей: 1) частота участия обучающегося в деятельности по поиску, отбору, передаче, созданию информации; 2) инициативность в процессе деятельности по поиску, отбору, передаче, созданию информации; 3) эмоциональная вовлеченность в процесс деятельности по поиску, отбору, передаче, созданию информации; 4) наличие поведенческих реакций на наблюдаемые факты несоблюдения информационной этики; 5) собственное соблюдение информационной этики в проблемных и сложных ситуациях поведенческого выбора; 6) проявление в поведении познавательного интереса по отношению к деятельности по поиску, отбору, передаче, созданию информации.

По каждому показателю матрица включает в себя три уровня сформированности (поведенческую выраженность): высокий, средний, низкий.

Высокая поведенческая выраженность: активно принимают участие во всех мероприятиях, проектах информационной ценностно ориентированной направленности. Обучающийся очень часто становится организатором информационной ценностно ориентированной деятельности, подключается к организации мероприятий, проектов. Информационная ценностно ориентированная деятельность приносит студенту удовлетворение, он эмоционально реагирует на удачи или поражения. Всегда противостоит разрушительному поведению окружающих. Скрупулёзно соблюдает информационную этику. Обучающийся заинтересован проблематикой ценностных основ информационной культуры, смотрит научно-популярные фильмы, читает литературу соответствующего содержания, смотрит статьи и видео в интернете, стремится к практическому знакомству с информационными объектами.

Средняя поведенческая выраженность: участвует в делах выборочно, в основном мотивирован внешними обстоятельствами. Обучающийся очень редко становится организатором информационной ценностно ориентированной деятельности, в основном стремится к роли исполнителя. Эмоциональные реакции присутствуют, но в основном они вызваны не содержанием деятельности, а внешними по отношению к ней обстоятельствами. Для обучающегося важнее собственная успешность, чем результативность деятельности в целом. Иногда демонстрирует безразличие в процессе информационной деятельности. Внутренне осуждает факты разрушающего поведения окружающих, однако не пытается пресечь их. Изредка допускает в поведении нарушение информационной этики, однако это связано со сложившимися поведенческими стереотипами и устраняется при осознании недопустимости этих поступков. Обучающийся заинтересован проблематикой ценностных основ информационной культуры, но познавательный интерес носит ситуационный характер. В основном он связан с увлекательностью материала, но обучающийся не всегда может приложить волевые усилия при работе с информацией.

Низкая поведенческая выраженность: отказывается участвовать в информационной деятельности. Не предпринимает информационную ценностно ориентированную деятельность, не готов ни к роли организатора, ни к роли ее участника. Студент безразличен по отношению к информационной ценностно ориентированной деятельности или демонстрирует негативные эмоции по отношению к деятельности в целом и своему участию в ней. Проявляет равнодушие к наблюдаемым фактам несоблюдения информационной этики или воспринимает их как должное. Часто нарушает информационную этику, изредка делает это демонстративно. Это связано с отвержением ценностных основ информационной культуры. Познавательный интерес отсутствует, любые источники информации о ценностных основах информационной культуры отвергаются изначально.

Матрица наблюдения для преподавателей была ориентирована для выявления образа поведения при организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся, направлена на формирование ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования. Наблюдения проводились до начала проведения эксперимента, а также на протяжении опытно-экспериментальной работы и по ее завершению.

Результаты исследования

Диагностические мероприятия проводились в период с января 2021 года по апрель 2021 года и предполагали выявление динамики сформированно-

сти ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования по практико-деятельностному критерию на протяжении всего периода опытно-экспериментальной работы.

Первичная диагностика была проведена в январе 2021 года. Затем реализовывалась описанная выше проектная и исследовательская деятельность. А по окончании в конце апреля 2021 года была проведена завершающая диагностика. Диагностика контрольной группы осуществлялась в ходе учебной деятельности в те же сроки и с теми же курсами обучения, содержащими групповые, в том числе проектные и исследовательские, задания. Однако эта учебная деятельность не включала тех методических компонентов, обеспечивающих формирование информационной культуры, которые были специально разработаны и внесены нами в проектную и исследовательскую деятельность обучающихся.

Обобщенные результаты первичной и завершающей диагностики обучающихся экспериментальной и контрольной групп по методике матрицы наблюдения для диагностики сформированности ценностных основ информационной культуры обучающихся представлены в таблице 1. Результаты первичной и завершающей диагностики обучающихся экспериментальной и контрольной групп по каждому показателю представлены в таблице 2.

Исходя из полученных результатов видно, что после проведения опытно-экспериментальной работы и завершающей диагностики произошли значительные изменения в экспериментальной группе по всем показателям. По показателю «Частота участия обучающегося в информационной деятельности» приращение составило 0,53 балла; «Инициативность в процессе информационной деятельности» – 0,6 балла; «Эмоциональная вовлеченность в процесс информационной деятельности» – 0,74 балла; «Наличие

Таблица 1

Результаты первичной и завершающей диагностики обучающихся экспериментальной и контрольной групп
(методика «Матрица наблюдения для диагностики сформированности ценностных основ информационной культуры обучающихся»)

Уровни	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Первич.		Заверш.		Первич.		Заверш.	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	29	45,31	48	75	25	35,21	25	35,21
Средний	24	37,50	16	25	41	57,75	36	50,70
Низкий	11	17,19	0	0	5	7,04	10	14,08
Итого	64	100	64	100	71	100	64	100

Таблица 2

Результаты первичной и завершающей диагностики обучающихся экспериментальной и контрольной групп по каждому показателю
(методика «Матрица наблюдения для диагностики сформированности ценностных основ информационной культуры обучающихся»)

Показатель	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Первич.	Заверш.	Первич.	Заверш.
	среднее значение, балл	среднее значение, балл	среднее значение, балл	среднее значение, балл
1. Частота участия обучающегося в информационной деятельности	2,20	2,73	2,33	2,33
2. Инициативность в процессе информационной деятельности	2,13	2,73	2,33	2,33
3. Эмоциональная вовлеченность в процесс информационной деятельности	2,13	2,87	2,27	2,27
4. Наличие поведенческих реакций на наблюдаемые факты несоблюдения информационной этики	2,07	2,53	2,13	2,00
5. Соблюдение информационной этики	2,07	2,53	2,20	2,00
6. Проявление в поведении познавательного интереса по отношению к информационной деятельности	2,20	2,67	2,27	2,13

поведенческих реакций на наблюдаемые факты несоблюдения информационной этики» – 0,46 балла; «Соблюдение информационной этики» – 0,46 балла; «Проявление в поведении познавательного интереса по отношению к информационной деятельности» – 0,47 балла.

Это свидетельствует о том, что проведенная с экспериментальной группой планомерная работа по формированию ценностных основ информационной культуры была эффективной. Обучающиеся активно были включены в проектную и исследовательскую деятельность. В то же время в контрольной группе не произошло значительных изменений.

Для оценки достоверности результатов эксперимента мы провели вторичную математико-статистическую обработку результатов методом хи-квадрат (χ^2) [Немов: 572]. Определили эмпирическое значение $\chi^2_{\text{эмп}}$ и критическое значение $\chi^2_{\text{крит}} = 13,82$. Критическая область определяется неравенством $\chi^2_{\text{эмп}} > \chi^2_{\text{крит}}$.

Для контрольной группы $\chi^2_{\text{эмп2}}$ составил $\chi^2_{\text{эмп2}} = 5,61$. Это ниже критического значения $\chi^2_{\text{крит}}$ -критерия, $\chi^2_{\text{эмп2}} < \chi^2_{\text{крит}}$ ($5,61 < 13,82$) и выявило незначительность произошедших изменений в контрольной группе. Для экспериментальной группы показатель $\chi^2_{\text{эмп1}}$ составил: $\chi^2_{\text{эмп1}} = 26,11$, что значительно превысило критические значения $\chi^2_{\text{крит}}$ -критерия соответствующей степени свободы и подтвердило значимость произошедших изменений с вероятностью ошибки менее 0,001 (или с достоверностью 99 %). Так как эмпирическое значение экспериментальной группы $\chi^2_{\text{эмп1}}$ больше критического значения $\chi^2_{\text{крит}} = 13,82$, $\chi^2_{\text{эмп1}} > \chi^2_{\text{крит}}$ ($26,11 > 13,82$), то мы имеем достаточно оснований утверждать, что программа опытно-экспериментальной работы эффективна и дает положительный результат.

Таким образом, можно утверждать, что математическая обработка результатов подтвердила эффективность опытно-экспериментальной работы. Построение процесса формирования ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования в соответствии с предложенным педагогическим условием позволяет добиться значительного повышения его результативности.

Выводы

Под ценностными основами информационной культуры личности мы понимаем фундаментальные нормы и требования, способствующие ценностному самоопределению личности в информационной среде.

Проектная и исследовательская деятельность обеспечивает влияние на ценностные основы информационной культуры через: получение студентами опыта поиска, отбора, обработки и оценивания информации в социально значимой деятельности с высоким уровнем

требований к ее качеству и результатам; создание педагогом и старшими студентами ситуаций-образцов взаимодействия с информацией и с людьми в информационном пространстве; организацию рефлексивной обработки полученного опыта, осознания и вербализации норм и правил работы с информацией; обеспечения группового контроля за соблюдением норм и правил работы с информацией.

Для того чтобы стать эффективным способом формирования ценностных основ информационной культуры личности, она должна быть насыщена постоянным обращением педагогов к морально-нравственным основам информационного взаимодействия, их выявлению, обсуждению, включению в проектные решения и рефлексии.

Организацию проектной и исследовательской деятельности необходимо строить так, чтобы субъектность обучающихся в деятельности возрастала, а роль педагога постепенно становилась консультационной и сопровождающей.

Диагностика ценностных основ информационной культуры личности может проводиться с помощью метода наблюдения при условии выделения и точной формулировки критериев и показателей по каждому из выявленных уровней сформированности эмпирических референтов.

Эмпирическими референтами ценностных основ информационной культуры личности являются: частота участия обучающегося в деятельности по поиску, отбору, передаче, созданию информации; инициативность в процессе деятельности по поиску, отбору, передаче, созданию информации; эмоциональная вовлеченность в этот процесс; наличие поведенческих реакций на наблюдаемые факты несоблюдения информационной этики; собственное соблюдение информационной этики в проблемных и сложных ситуациях поведенческого выбора; проявление в поведении познавательного интереса по отношению к деятельности по поиску, отбору, передаче, созданию информации.

Исходя из полученных результатов можно утверждать, что после проведения опытно-экспериментальной работы и завершающей диагностики произошли значительные изменения в экспериментальной группе по всем показателям. Это свидетельствует о том, что проведенная с экспериментальной группой планомерная работа по формированию ценностных основ информационной культуры была эффективной.

Список литературы

- Алтынкович Е.Е.* Динамика культурных ценностей личности в информационном обществе: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2016. 26 с.
- Арсеньев К.С.* Формирование у студентов вуза критического отношения к информации при помощи социального медиапроекта на базе вики-технологий //

Вестник Марийского государственного университета. 2011. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-kriticheskogo-otnosheniya-k-informatsii-pri-pomoschi-sotsialnogo-mediaproekta-na-baze-viki-tehnologii> (дата обращения: 15.12.2021).

Ахметов Л.Г. Информационная среда проектной деятельности учителя технологии // *Образование и наука*. 2009. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-sreda-proektnoy-deyatelnosti-uchitelya-tehnologii> (дата обращения: 15.12.2021).

Бессараб С.К. Опыт исследования формирования ценностных основ информационной культуры личности // *Психология и педагогика социального воспитания: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием, посвящ. 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина; Кострома, 3–5 марта 2020 года / под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. Кострома: Костромской государственный университет, 2020. С. 259–263.*

Бессараб С.К. Формирование ценностных основ информационной культуры обучающихся организации среднего профессионального образования // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2021. № 5 (104). С. 155–166.

Боровикова Т.В., Фролова О.А. Педагогическая система формирования информационной культуры старшеклассника // *Вестник ТГУ*. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-sistema-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-starsheklassnika> (дата обращения: 15.12.2021).

Воробьев Г.Г. Твоя информационная культура. М.: Молодая гвардия, 1988. 303 с.

Вохрышева М.Г. Формирование науки об информационной культуре // *Проблемы информационной культуры: сб. статей / науч. ред. Ю.С. Зубов, В.А. Фокеев. М.; Магнитогорск: Изд-во Магнитогорской гос. консерватории им. М.И. Глинки, 1997. Вып. 6: Методология и организация информационно-культурологических исследований. 191 с.*

Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности: от теории – к модели информационного образования // *Открытое образование*. 2007. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-lichnosti-ot-teorii-k-modeli-informatsionnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.12.2021).

Герасимова О.Ю. Интегральная технология формирования информационной культуры студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2009. 24 с.

Глухова Л.У. Формирование основ информационной культуры у учащихся 5–7 классов в процессе обучения информатике: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 1999. 332 с.

Гнатышина Е.В. Применение проектной технологии при развитии информационной культуры

педагога профессионального обучения // *Вестник ЮУрГГПУ*. 2009. № 10-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-proektnoy-tehnologii-pri-razvitiy-informatsionnoy-kultury-pedagoga-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения: 15.12.2021).

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

Задонская И.А. Информационная культура личности как основа формирования информационного общества // *Социально-экономические явления и процессы*. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-kultura-lichnosti-kak-osnova-formirovaniya-informatsionnogo-obschestva> (дата обращения: 15.12.2021).

Зубов Ю.С. Информатизация и информационная культура // *Проблемы информационной культуры: сб. ст. М., 1994. С. 5–11.*

Ильина И.В., Акмамбетов С.А., Акмамбетова М.Е. Проектная деятельность как условие формирования практического интеллекта // *Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского гос. ун-та*. 2019. № 2 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-usloviye-formirovaniya-prakticheskogo-intellekta> (дата обращения: 15.12.2021).

Ишханова М.Г. Формирование информационной культуры старшеклассников в контексте требований современного общества // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2015. № 3 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-starsheklassnikov-v-kontekste-trebovaniy-sovremennogo-obschestva> (дата обращения: 15.12.2021).

Кармаев А.А., Ким С.В. Цифровизация проектной деятельности школьников: проблемы и перспективы // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2020. № 6 (72). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-shkolnikov-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 15.12.2021).

Кирилова Г.И. Исследовательская компетентность специалиста информационного общества // *ОТО*. 2008. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-kompetentnost-spetsialista-informatsionnogo-obschestva> (дата обращения: 21.11.2021).

Круподерова К., Попенко Н.В., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся средствами сетевой проектной деятельности // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-obuchayuschih-sredstvami-setevoy-proektnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 15.12.2021).

Лавриненко Н.А. Педагогические условия формирования информационной культуры студентов: ав-

тореф. дис. ... канд. пед. наук / Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. Краснодар, 2004. 23 с.

Медведева Е.А. Основы информационной культуры // Социс. 1994. № 11. С. 59.

Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.

Овчинникова И.Г. Дидактические условия формирования информационной культуры школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Магнитогорский пед. ин-т. Магнитогорск, 1996. 24 с.

Плотникова Д.И. Проектная деятельность как средство формирования информационной культуры старшеклассников на уроках информатики // Возможности образовательной области «Математика и информатика» для реализации компетентностного подхода в школе и вузе: материалы Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч.; Соликамск, 18–19 окт. 2013 г. / сост. Т.В. Рихтер; Соликамский гос. пед. ин-т; Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2013. С. 175–178.

Самохвалова В.В. Формирование информационной культуры социального работника и социального педагога: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2000. 200 с.

Сафонова В.Г. Организация проектной деятельности по формированию информационной культуры студентов: На материалах деятельности технико-экономического колледжа г. Новокузнецка: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Томск. гос. пед. ун-т. Томск, 2005. 19 с.

Семилуцкая Л.В. Организация проектно-исследовательской деятельности // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektno-issledovatel'skoj-deyatelnosti> (дата обращения: 23.11.2021).

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

Соколова О.И. Информационная культура преподавателя как необходимый компонент современного образования // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты: электрон. журнал. 2003. Вып. 1. С. 46.

Суханов А.П. Информация и прогресс. Новосибирск, 1988. 192 с.

Фролова О.А. Формирование ценностных основ информационной культуры старшеклассника: дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2008. 16 с.

Хангельдиева И.Г. О понятии «информационная культура» // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: междунар. науч. конф.,

Краснодар – Новороссийск, 23–25 сент. 1993 г.: тез. докл. Краснодар, 1993.

Южанинова Е.Р. Ценностное самоопределение студента университета в аксиосфере интернета: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Оренбург, 2015. 44 с.

References

Altynkovich E.E. *Dinamika kul'turnykh tsennostei lichnosti v informatsionnom obshchestve*: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk [Dynamics of cultural values of the individual in the information society: abstract of the dissertation of the Candidate of Philosophical sciences]. Moscow, 2016, 26 p. (In Russ.)

Arsen'ev K.S. *Formirovanie u studentov vuza kriticheskogo otnosheniia k informatsii pri pomoshchi sotsial'nogo mediaproekta na baze viki-tehnologii* [Formation of a critical attitude to information among university students with the help of a social media project based on wiki technologies]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Mari State University]. 2011. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-kriticheskogo-otnosheniya-k-informatsii-pri-pomoschi-sotsialnogo-mediaproekta-na-baze-viki-tehnologii> (access date: 15.12.2021). (In Russ.)

Akhmetov L.G. *Informatsionnaia sreda proektnoi deiatel'nosti uchitelia tekhnologii* [Information environment of the technology teacher's project activity]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science]. 2009. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-sreda-proektnoy-deyatelnosti-uchitelya-tehnologii> (access date: 15.12.2021). (In Russ.)

Bessarab S.K. *Opyt issledovaniia formirovaniia tsennostnykh osnov informatsionnoi kul'tury lichnosti* [Research experience in the formation of the value foundations of the information culture of the individual]. *Psikhologiya i pedagogika sotsial'nogo vospitaniia* [Psychology and pedagogy of social education]: materialy III Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, posviash. 85-letiiu so dnia rozhd. A.N. Lutoshkina; Kostroma, 3–5 marta 2020 g.; ed. by A.G. Kirpichnik, A.G. Samokhvalova. Kostroma, Kostromskoi gosudarstvennyi universitet, 2020, pp. 259–263. (In Russ.)

Bessarab S.K. *Formirovanie tsennostnykh osnov informatsionnoi kul'tury obuchaiushchikhsia organizatsii srednego professional'nogo obrazovaniia* [Formation of the value foundations of the information culture of students of the organization of secondary vocational education]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University], 2021, № 5 (104), pp. 155–166. (In Russ.)

Borovikova T.V., Frolova O.A. *Pedagogicheskaia sistema formirovaniia informatsionnoi kul'tury starshklassnika* [Pedagogical system of formation of information culture of a high school student]. *Vestnik TGU* [Bulletin of TSU], 2009, №1. URL: <https://cyber->

leninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-sistema-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-starsheklassnika (access date: 15.12.2021). (In Russ.)

Vorob'ev G.G. *Tvoia informatsionnaia kul'tura* [Your information culture]. Moscow, Molodaia gvardiia Publ., 1988, 303 p. (In Russ.)

Vokhrysheva M.G. *Formirovanie nauki ob informatsionnoi kul'ture* [Formation of the science of information culture]. *Problemy informatsionnoi kul'tury: sb. statei* [Problems of information culture: collection of articles], ed. by Iu.S. Zubov, V.A. Fokeev. Moscow; Magnitogorsk, Magnitogorskoi gos. konservatorii im. M.I. Glinki Publ., 1997, vol. 6: *Metodologiya i organizatsiia informatsionno-kul'turologicheskikh issledovaniy* [Methodology and organization of information and cultural studies], 191 p. (In Russ.)

Gendina N.I. *Formirovanie informatsionnoi kul'tury lichnosti: ot teorii - k modeli informatsionnogo obrazovaniia* [Formation of the information culture of the individual: from theory to the model of information education]. *Otkrytoe obrazovanie* [Open education], 2007, № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-lichnosti-ot-teorii-k-modeli-informatsionnogo-obrazovaniya> (access date: 15.12.2021). (In Russ.)

Gerasimova O.Iu. *Integral'naia tekhnologiya formirovaniia informatsionnoi kul'tury studentov*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Integral technology of formation of students' information culture: abstract of the dissertation of the Candidate of pedagogical Sciences]. Ul'ianovsk, 2009, 24 p. (In Russ.)

Glukhova L.U. *Formirovanie osnov informatsionnoi kul'tury u uchashchikhsia 5-7 klassov v protsesse obucheniia informatike*: dis. ... kand. ped. nauk [Formation of the basics of information culture among students of grades 5-7 in the process of teaching computer science: dis. ... cand. of ped. sciences]. Ul'ianovsk, 1999, 332 p. (In Russ.)

Gnatyshina E.V. *Primenenie proektnoi tekhnologii pri razvitii informatsionnoi kul'tury pedagoga professional'nogo obucheniia* [Application of project technology in the development of information culture of a teacher of vocational training]. *Vestnik IuUrGGPU* [Bulletin of Susu], 2009, № 10-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-proektnoy-tehnologii-pri-razvitii-informatsionnoy-kultury-pedagoga-professionalnogo-obucheniya> (access date: 15.12.2021). (In Russ.)

Grechikhin A.A. *Informatsionnaia kul'tura: opyt tipologicheskogo opredeleniia* [Information culture: the experience of typological definition]. *Problemy informatsionnoi kul'tury* [Problems of information culture]: sb. st., ed. by Iu.S. Zubova, I.M. Andreevoi. Moscow, 1994. (In Russ.)

Zadonskaia I.A. *Informatsionnaia kul'tura lichnosti kak osnova formirovaniia informatsionnogo obshchestva*.

Sotsial'no-ekonomicheskie iavleniia i protsessy [Information culture of the individual as the basis for the formation of an information society], 2015, № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-kultura-lichnosti-kak-osnova-formirovaniya-informatsionnogo-obshchestva> (access date: 15.12.2021). (In Russ.)

Zubov Iu.S. *Informatizatsiia i informatsionnaia kul'tura* [Informatization and information culture]. *Problemy informatsionnoi kul'tury* [Problems of information culture]: sb. st. Moscow, 1994, pp. 5-11. (In Russ.)

Il'ina I.V., Akmambetov S.A., Akmambetova M.E. *Proektnaia deiatel'nost' kak uslovie formirovaniia prakticheskogo intellekta* [Project activity as a condition for the formation of practical intelligence]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes: electron. scientific journal of the Kursk State University], 2019, № 2 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-uslovie-formirovaniya-prakticheskogo-intellekta> (access date: 15.12.2021). (In Russ.)

Ishkhanova M.G. *Formirovanie informatsionnoi kul'tury starsheklassnikov v kontekste trebovaniy sovremennogo obshchestva* [Formation of information culture of high school students in the context of the requirements of modern society]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniia* [Human Science: Humanitarian Studies], 2015, № 3 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-starsheklassnikov-v-kontekste-trebovaniy-sovremennogo-obshchestva> (access date: 15.12.2021). (In Russ.)

Karmaev A.A., Kim S.V. *Tsifrovizatsiia proektnoi deiatel'nosti shkol'nikov: problemy i perspektivy* [Digitalization of schoolchildren's project activities: problems and prospects]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative projects and programs in education], 2020, № 6 (72). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-shkolnikov-problemy-i-perspektivy> (access date: 15.12.2021). (In Russ.)

Kirilova G.I. *Issledovatel'skaia kompetentnost' spetsialista informatsionnogo obshchestva* [Research competence of an information society specialist]. *OTO* [OTO], 2008, № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-kompetentnost-spetsialista-informatsionnogo-obshchestva> (access date: 21.11.2021). (In Russ.)

Krupoderova K., Popenko N.V., Popenko S.D. *Formirovanie informatsionnoi kul'tury obuchaiushchikhsia sredstvami setevoi proektnoi deiatel'nosti* [Formation of students' information culture by means of network project activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2018, № 58-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-informatsionnoy-kultury-obuchayushchih-sredstvami-setevoy-proektnoy-deyatelnosti> (access date: 15.12.2021). (In Russ.)

Lavrinenko N.A. *Pedagogicheskie usloviia formirovaniia informatsionnoi kul'tury studentov*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the formation of students' information culture: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences], Krasnodar. gos. un-t kul'tury i iskusstv. Krasnodar, 2004, 23 p. (In Russ.)

Medvedeva E.A. *Osnovy informatsionnoi kul'tury* [Fundamentals of information culture]. *Sotsis* [Sociology], 1994, № 11, p. 59. (In Russ.)

Nemov R.S. *Psikhologiya: uchebnik dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Psychology: Study. for students. higher. ped. studies. institutions]: in 3 vols. Moscow, Gumanit. izd. tsentr VLADOS Publ., 2001. Vol. 3: *Psikhodiagnostika. Vvedenie v nauchnoe psikhologicheskoe issledovanie s elementami matematicheskoi statistiki* [Psychodiagnosics. Introduction to scientific psychological research with elements of mathematical statistics], 640 p. (In Russ.)

Ovchinnikova I.G. *Didakticheskie usloviia formirovaniia informatsionnoi kul'tury shkol'nikov*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Didactic conditions for the formation of information culture of schoolchildren: abstract of the dissertation of the Candidate of pedagogical sciences], Magnitogorskii ped. in-t. Magnitogorsk, 1996, 24 p. (In Russ.)

Plotnikova D.I. *Proektnaia deiatel'nost' kak sredstvo formirovaniia informatsionnoi kul'tury starsheklassnikov na urokakh informatiki* [Project activity as a means of forming the information culture of high school students in computer science lessons]. *Vozmozhnosti obrazovatel'noi oblasti "Matematika i informatika" dlia realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v shkole i vuze*: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: in 2 vols. [The possibilities of the educational field "Mathematics and Computer Science" for the implementation of the competence approach in school and university: materials of the International Scientific and Practical Conference: in 2 vols.]; Solikamsk, 18–19 oktiabria 2013 g., Solikamskii gos. ped. institut; comp. by T.V. Rikhter. Solikamsk, Solikamskii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut, 2013, pp. 175-178. (In Russ.)

Samokhvalova V.V. *Formirovanie informatsionnoi kul'tury sotsial'nogo rabotnika i sotsial'nogo pedagoga*: dis. ... kand. ped. nauk [Formation of information culture of a social worker and a social teacher: dis. ... cand. of ped. sciences]. Moscow, 2000, 200 p. (In Russ.)

Safonova V.G. *Organizatsiia proektnoi deiatel'nosti po formirovaniuu informatsionnoi kul'tury studentov: Na materialakh deiatel'nosti tekhniko-ekonomicheskogo kolledzha g. Novokuznetska*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Organization of project activities for the forma-

tion of students' information culture: Based on the materials of the Technical and Economic College of Novokuznetsk: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences], Tom. gos. ped. un-t. Tomsk, 2005, 19 p. (In Russ.)

Semilutskaya L.V. *Organizatsiia proektno-issledovatel'skoi deiatel'nosti*. [Organization of design and research activities] *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie* [Modern information technologies and IT education], 2015, № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektno-issledovatel'skoy-deyatelnosti> (access date: 23.11.2021). (In Russ.)

Smagina E.A. *Problemy formirovaniia informatsionnoi kul'tury studentov* [Problems of formation of students' information culture]. Balashikha, ISEPiM Publ., 2010, 121 p. (In Russ.)

Sokolova O.I. *Informatsionnaia kul'tura prepodavatel'ia kak neobkhodimyi komponent sovremenno-go obrazovaniia* [Information culture of a teacher as a necessary component of modern education]. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie v Rossii i za rubezhom: regional'nye, global'nye i informatsionnye aspekty: elektronnyi zhurnal* [Pedagogical science and education in Russia and abroad: Regional, global and informational aspects: electron. journal], 2003, vol. 1, p. 46 (In Russ.)

Sukhanov A.P. *Informatsiia i progress* [Information and progress]. Novosibirsk, 1988, 192 p. (In Russ.)

Frolova O.A. *Formirovanie tsennostnykh osnov informatsionnoi kul'tury starsheklassnika*: dis. ... kand. ped. nauk [Formation of the value foundations of the information culture of a high school student: dis. ... cand. of ped. sciences]. Smolensk, 2008, 16 p. (In Russ.)

Khangel'dieva I.G. *O poniatii "informatsionnaia kul'tura"* [About the concept of "information culture"]. *Informatsionnaia kul'tura lichnosti: proshloe, nastoiashchee, budushchee: mezhdunar. nauch. konf.* [Information culture of personality: past, present, future: international scientific conference]. Krasnodar, Novorossiisk, 23-25 sent. 1993 g.: tez. dokl. Krasnodar, 1993. (In Russ.)

Iuzhaninova E.R. *Tsenostnoe samoopredelenie studenta universiteta v aksiosfere interneta*: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk [Value self-determination of a university student in the axiosphere of the Internet: abstract of the thesis ... doct. of ped. sciences]. Orenburg, 2015, 44 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 24.04.2022; одобрена после рецензирования 23.07.2022; принята к публикации 23.07.2022.

The article was submitted 24.04.2022; approved after reviewing 23.07.2022; accepted for publication 23.07.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 30–37. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 30–37. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 316.34

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-30-37>

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНОГО ЛИДЕРСТВА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Зайцева Марина Александровна, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, mzaiceva@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6614-0642>

Тарханова Ирина Юрьевна, доктор педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, tarhanova3000@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-7166-650X>

Аннотация. Обучение молодежи отличается от аналогичных процессов, направленных как на детей, так и на взрослых, поэтому постулаты как педагогики, так и андрагогики в этой сфере не всегда срабатывают. Статья посвящена анализу процесса педагогического сопровождения лидеров будущих изменений и обоснованию его возможностей для социализации молодежи цифровой эпохи. Авторами предпринята попытка разрешения противоречий между новыми вызовами эпохи постглобализации и недостаточной эффективностью традиционных методов, форм и технологий воспитания лидеров будущих изменений. Приводятся аргументы в пользу доказательства необходимости учета социокультурных особенностей становления современной молодежи одновременно в двух мирах (реальном и виртуальном) для построения педагогических стратегий сопровождения молодежного лидерства. Приводятся и анализируются данные эмпирического исследования изучения социально-ролевой идентичности молодых лидеров. Сделан вывод, что педагогическое сопровождение современных молодых лидеров должно быть направлено не на преференции, продуцирующие их завышенную самооценку, а на устранение дисбаланса, в том числе посредством творческого подхода к продвижению социальных идей в глобальных сетях и принятием обязательств заботы не только о личном благополучии, но и об общественном благе.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, лидерство, работа с молодежью, образование, цифровизация.

Для цитирования: Зайцева М.А., Тарханова И.Ю. Педагогическое сопровождение развития молодежного лидерства в цифровую эпоху // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 30–37. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-30-37>

Research Article

PEDAGOGIC SUPPORT FOR YOUTH LEADERSHIP DEVELOPMENT IN THE DIGITAL AGE

Marina Al. Zaitseva, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, mzaiceva@inbox.ru <https://orcid.org/0000-0002-6614-0642>

Irina Yu. Tarkhanova, Doctor of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, tarhanova3000@mail.ru <http://orcid.org/0000-0002-7166-650X>

Abstract. Youth education differs from similar processes aimed at both children and adults, so the postulates of both pedagogy and andragogy in this area do not always work. The article is devoted to the analysis of the process of pedagogic support of the leaders of future changes and the justification of its possibilities for the socialisation of the youth of the digital era. The authors attempt to resolve the contradictions between the new challenges of the post-globalisation era and the insufficient effectiveness of traditional methods, forms and technologies of raising leaders of future changes. Arguments are given in favour of proving the need to take into account the socio-cultural characteristics of the formation of modern youth simultaneously in two worlds (real and virtual) to build pedagogic strategies to support youth leadership. The data of an empirical study of the study of the socio-role identity of young leaders are presented and analysed. It is concluded that the pedagogic support of modern young leaders should be aimed not at preferences that produce their inflated self-esteem, but at eliminating the imbalance, including through a creative approach to promoting social ideas in global networks and making commitments to care not only about personal well-being, but also about the public good.

Keywords: pedagogic support, leadership, youth work, education, digitalisation.

For citation: Zaitseva M.A., Tarkhanova I.Yu. Pedagogic support for youth leadership development in the digital age. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 30–37. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-30-37>

Введение

Актуальность данного исследования заключается в необходимости научного поиска новых педагогических решений для развития лидеров, соответствующих особенностям современной молодежи и тому цивилизационному контексту, который сегодня определяет изменение аксиологического пространства взросления личности. Повсеместное использование больших данных, роботизация, виртуальная и дополненная реальность, интернет вещей, адаптивные системы, био- и нейротехнологии уже давно перестали быть инновациями в классическом понимании, а, скорее, перешли в разряд тех явлений, которыми мы должны научиться грамотно управлять и использовать в жизни. Формируется новый тип личности, самостоятельно проектирующий свою социальную траекторию, нацеленный на самообразование, самоактуализацию и саморазвитие, соединяющий вместе учебу, работу и личностное развитие.

Данные цивилизационные изменения и социальные контексты ставят новые вопросы перед теорией и практикой сопровождения лидеров будущих изменений:

– Как меняется природа молодежного лидерства в контексте цифровой трансформации общества?

– Каковы поколенческие особенности современных лидеров?

– Есть ли специфика социально-ролевой идентичности современных молодых лидеров?

В данной статье представлена попытка научного поиска ответов на данные вопросы с целью определения ключевых векторов педагогического сопровождения современных молодых лидеров.

Методология и методы исследования

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что педагогические стратегии сопровождения молодежного лидерства должны учитывать социокультурные особенности становления современной молодежи одновременно в двух пространствах (реальном и виртуальном) и поколенческую специфику самоидентификации молодого человека как сетевой личности. Для её доказательства был проведен анализ публикаций по теме исследования, который показал, что на современном этапе развития научной мысли тема внедрения и реализации педагогических стратегий сопровождения лидеров достаточно распространена, научно обоснована, методически и технологически обеспечена. Научную базу заявленной темы составляют фундаментальные работы А.Г. Асмолова, М.И. Рожкова, Л.И. Уманского.

Среди множества определений лидерства нет ни одного, которое можно было бы считать исчерпывающим. Фред Фидлер отмечал: «Определений лидерства почти столько же, сколько и лидерских качеств и теорий, а теорий лидерства почти столько

же, сколько существует психология» [Fiedler : 1993]. Но даже при отсутствии универсального определения требуется уточнить дефинитивные позиции, прежде чем вводить эту конструкцию в практику научного исследования. Мы в своих исследованиях придерживаемся точки зрения Л.И. Уманского. В рамках разработанной данным автором концепции организаторских способностей лидерство рассматривается как социально-психологическое явление, заключающееся в осуществлении ведущего влияния одних членов группы на других в создании оптимального решения групповой задачи. То есть лидер понимается как член группы, за которым все остальные признают право принимать решения, затрагивающие интересы всей группы [Уманский: 1980]. При этом в данном определении отсутствует социокультурный контекст, добавление которого относительно современной ситуации существования молодежного лидерства позволяет его рассматривать с позиций ситуативных и непредвиденных теорий, предполагающих, что отношения между характеристиками лидера (например, чертами характера, стратегиями и тактиками поведения) и результатами его деятельности зависят от ситуации, в которой протекают лидерские процессы. Так, R. Auman и S. Adams утверждают, что успех лидерства зависит от непредвиденных обстоятельств, как контекстуальных, так и внутриличностных, которые смягчают отношения характеристик лидера к его результатам. Авторы утверждают, что лидеры способны контролировать окружающую среду и корректировать свои реакции в соответствии с конкретными условиями и социальными контекстами [Auman, Adams].

А.Г. Асмолов в соавторстве с М.С. Гусельцевой рассматривают проблему лидерства в четырёх методологических координатах: простота и сложность, единство и разнообразие, определенность и неопределенность, стабильность и транзитивность. По мнению авторов, это помогает рассматривать современные модели лидерства как сетевые, а не иерархические, а лидерство приобретает в этом случае скрытый и диффузный характер. При этом самые существенные изменения форм лидерства и представлений об успехе А.Г. Асмолов констатирует в подростковой и молодежной средах, связывая это с изменением представлений об обществе, с диверсификацией социокультурного пространства, разнообразием стилей жизни в современности [Асмолов, Гусельцева].

В работах М.И. Рожкова разрешаются две группы противоречий: связанные с организацией работы с лидерами и затрагивающие непосредственно личность молодого человека. К первой группе автор теории относит противоречия, касающиеся выбора эффективных форм, приемов, технологий организации

работы с молодежью: необходимость учета интересов, потребностей, желаний данной группы населения, ее постоянно меняющихся требований к качеству образования, отсутствие в образовательных практиках самоуправления и самоопределения молодежи, выбора форм организации учебного процесса. Вторая группа противоречий в педагогическом обеспечении работы с молодыми лидерами включает: противоречие между обусловленными новым социальным статусом требованиями к личности молодого человека и неготовностью вчерашних подростков к социальной ответственности, отсутствие интеграции субкультурных ресурсов социализации в юношеском возрасте (набор ценностных ориентаций, норм поведения, статусная структура, предпочитаемые способы организации свободного времени, фольклор, знаки и символы); противоречие между потребностями личности молодого человека в самореализации и отсутствием личностных ресурсов их удовлетворения; противоречие между высокими требованиями к умениям и самоорганизации молодого человека в связи с его вступлением во взрослую жизнь и наличием уровнем их развития; противоречие между возрастными потребностями в личностном и профессиональном самоопределении и возможностями среды для осуществления этих процессов [Педагогика и психология]. Под педагогическим сопровождением молодежного лидерства М.И. Рожков понимает «процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности с группой молодежи с целью оказания помощи в реализации лидерского потенциала каждого молодого человека и создания условий, обеспечивающих такую в тех ситуациях, в которых проявление имеющегося у юноши или девушки сочетания качеств будет максимально эффективным [Рожков]. Для анализа данных противоречий на практике может быть использован психосемантический инструментарий, позволяющий раскрыть индивидуальные системы значений, отражающие отношение к окружающему миру [Кутырёв].

Данные теоретические и методологические постулаты обусловили выбор методов исследования: теоретических (социально-культурный и поколенческий анализ) и эмпирических (психосемантическое исследование ролевой и социальной идентификации молодых людей, проявляющих лидерскую позицию).

Результаты и их обсуждение

Различные точки зрения ученых-теоретиков и педагогов-практиков на педагогическое сопровождение лидеров позволяют нам рассмотреть существующие процессы в качественно иных условиях, в частности, важно обратить внимание на социально-культурные условия реализации данной деятельности.

Социологи называют современную молодёжь «миллениалами», относя к представителям этого по-

коления людей, родившихся и выросших на рубеже XX и XXI веков [Арпентьева]. Поколение, родившееся в эпоху доступного и мобильного Интернета, принято называть «центениалами», или цифровым поколением, подчеркивая глубокую вовлеченность в цифровые технологии и коммуникации [Лаптев: 2019]. При этом речь идёт не столько о информационно-технологической компетенции, сколько об изменении сознания и мировосприятия в связи с массовым использованием цифровых технологий.

Профессор А.А. Ахаян в своих публикациях говорит о феномене «сетевой личности» как о порожденной прогрессом социотехнической среды (новое свойство, по сравнению с которым все остальные особенности этой личности являются производными) и главной её особенностью называет право и возможность (свободу) личности на удовлетворение гносеологической (познавательной) и коммуникативной потребностей в момент их возникновения (на пике интереса) [Ахаян]. Действительно, мы не можем не учитывать, что сегодня человек социализируется в пространстве принципиально иных возможностей, и это порождает иное мироощущение, расширение пространственных и временных границ, феномен «новой публичности».

Одним из основополагающих исследований миллениалов в российском обществе является работа российского экономиста и социолога В.В. Радаева «Миллениалы: Как меняется российское общество», посвященная поиску ответа на интереснейший исследовательский вопрос: похожи ли люди, выросшие в 2000-х гг., на своих предшественников или существенно отличаются от них? [Радаев]. В данном исследовании констатируется социальная инфантилизация молодых взрослых: миллениалы заметно откладывают до более позднего возраста многие поступки, которые ассоциируются со зрелостью – вступление в брак, рождение детей, выход на рынок труда. Автор, помимо приверженности цифровым технологиям, фиксирует такие поколенческие черты современной молодежи, как: нацеленность на быстрый поиск готовой информации, досуговая активность; неспособность и неготовность концентрироваться на задаче длительное время; прокрастинация; отстаивание неотъемлемого права на личный суверенитет; поверхностная коммуникация; гедонистическая ориентация.

Частично данные выводы подтверждаются результатами исследований, проведенных И.Ю. Тархановой и М.А. Зайцевой в 2017–2021 годах [Тарханова, Зайцева]. В качестве приоритетных поколенческих характеристик авторы обозначают: позитивное мышление (ожидание демонстрации позитива и яркости, готовность к вызовам, ориентация на отношения на равных, свобода самореализации); стремление

к эмоциональной безопасности взаимодействия (поиск положительных качеств партнеров по взаимодействию, запрос на эмоциональную безопасность и комфорт в общении, демонстрацию доброжелательного отношения); стремление к независимости (потребность в принятии взрослыми их точки зрения, нежелание следовать нормам и регламентам), последнее авторы относят к возрастным, а не поколенческим характеристикам.

Специальных исследований лидерства в поколенческой специфике в отечественной науке не проводилось, но полученные в зарубежных исследованиях данные свидетельствуют о том, что мотивами к социальной активности для современных молодых лидеров являются вдохновение, счастье, стимулы к материальному благополучию [Cavaliere: 2021]. Интересными представляются выводы о проблемах и препятствиях проявления стратегий лидерства, декларируемых и контролируемых государственными институтами. В современном поколенческом контексте инициаторами изменений чаще становятся отдельные лица, неформальные сети или организованные группы граждан, специально собирающиеся для содействия неким преобразованиям [Reuter, Marien., Hargies]. Не последнее место в развитии данной тенденции занимают цифровые технологии, позволяющие такие неформальные инициативы продвигать.

За последнее десятилетие молодежные исследования социальной сплоченности и культурного разнообразия стали всё чаще касаться повседневной цифровой практики и культуры молодежи, а также возможностей этих форм участия в решении социальных проблем, угрожающих социальной сплоченности. Одновременно дебаты о молодежных цифровых практиках стали более активно затрагивать вопросы разнообразия и инклюзивности. Тем не менее педагогическая дискуссия по-прежнему в основном связана с выявлением онлайн-факторов защиты/риска для социальной сплоченности посредством содействия стратегиям цифровой грамотности и устойчивости в качестве механизмов укрепления социальной сплоченности молодежи [Ungar; Cahill et al.; Shean]. Мы разделяем с данными учеными некоторые опасения по поводу индивидуализирующих, категориальных и патологизирующих тенденций в этих рамках и некоторых их нормативных допущений, но считаем цифровую среду зоной не только угроз, но и возможностей для педагогического сопровождения молодежного лидерства.

В плане развития педагогического сопровождения молодежного лидерства нам представляется важным повысить уровень и качество репрезентации педагогических идей в виртуальном пространстве с целью построения эффективной коммуникации между взрослыми

поколениями и молодежью, для чего необходимо привлекать все возможные коммуникационные ресурсы, включая YouTube-блогеров. Согласимся с мнением Д.И. Гигаури с соавторами, что в условиях современного сетевого общества, когда существует множество каналов и источников коммуникации, деятельность которых никак не координируется, необходимо создание единого федерального центра принятия решений в сфере управления общественным сознанием [Гигаури, Гуторов, Ширинянц].

Наши многолетние наблюдения за активностью молодежи в социальных сетях показывают, что для молодых людей вполне характерна высокая социальная активность, готовность участвовать в общественной и политической жизни страны, желание генерировать и транслировать контент, связанный с социальными идеями, экологией, улучшением жизни населения. Молодежь охотно отслеживает новости социального, культурного и политического плана, оперативно реагирует на них своими комментариями. С данными выводами перекликаются результаты исследования, проведенного Н.Б. Карабущенко и М.М. Штыревым, констатирующее, что желание стать успешным в своей деятельности, достичь высокого социального положения за счет собственных усилий и плодотворной работы характеризует современную социально активную молодежь [Карабущенко, Штырев].

Не только цифровая социализация накладывает отпечаток на стратегии современного молодежного лидерства, есть здесь и социально-психологические отличия от традиционного понимания свойств и качеств лидера. Нарисованный Т.В. Бугайчук и И.Ю. Тархановой в 2013 году портрет современного социально активного молодого ярославца фиксирует достаточно высокий уровень социальной креативности молодежи, способности и готовности самому постоянно изменяться, проявлять собственную неповторимость [Бугайчук, Тарханова]. При этом авторы отмечают недостаточность опыта совладания с трудностями и изменениями, что снижает личностную конкурентоспособность молодых лидеров. Согласимся, что у современной молодежи преобладает высокая самооценка своих лидерских качеств, уверенность в своих социально-коммуникативных и организаторских способностях. С одной стороны, это затрудняет их педагогическое сопровождение в образовательном плане – современные молодые лидеры не считают для себя важным учиться лидерскому поведению, но, с другой стороны, такая высокая самооценка работает на готовность принимать на себя роль лидера в различных ситуациях взаимодействия. Наши наблюдения подтверждаются данными, полученными Т.В. Бугайчук и И.Ю. Тархановой о высоком уровне развития мотива достижения успеха

у всех членов Молодежной общественной палаты Ярославской области, а результаты диагностики, проведенной авторами по мотиву аффилиации, характеризуют молодежь как стремящуюся к установлению и поддержанию отношений с другими людьми, к контакту и общению с ними [Бугайчук, Тарханова].

Для проверки данных, полученных в ходе теоретического анализа и многолетнего включенного наблюдения авторов за молодежными лидерами в рамках деятельности студенческих объединений ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, в 2021 году было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение социально-ролевой идентичности молодых лидеров. Для исследования использовалась авторская интерпретация психосемантической методики множественной идентификации В.Ф. Петренко, при помощи которой проводились сопоставления ролевых позиций и выявление стоящих за ними идентификаций через описание характерных показателей молодежного лидерства. Подобные психосемантические техники обладают большей, чем описания человека с помощью перечня его качеств, степенью проективности, так как каждый человек домысливает возможные мотивы поступков исходя из собственных установок и ценностей.

Апробация разработанной методики проводилась на материале выборки 30 участников московского молодежного совета, для которых было представлены 10 возможных характеристик современного лидера, выделенных на основе теоретического анализа: готовность участвовать в общественно-политической жизни страны; желание развивать собственные социальные инициативы; наличие собственного отношения к событиям, происходящим в стране и мире; нетерпимость к антиобщественным действиям и готовность противостоять им; ответственность за собственные действия; принятие и уважение законов общества; принятие ответственности за судьбу своей страны; принятие ценности другой личности; умение вести равноправный диалог на основе взаимного уважения; активное продвижение своей позиции в социальных сетях. Характеристики выделялись с учетом их типичности для сопоставляемых ролей и естественности для исследуемой социальной группы. Испытуемые оценивали важность каждого выделенного качества на успех молодого лидера по шкале от 0 до 5, где 0 – отсутствие влияния данного качества на успешность в лидерской роли, а 5 – максимальная выраженность влияния данного качества на успех молодого лидера. Оценка производилась по четырём ролевым позициям: 1) я как представитель молодого поколения; 2) типичный представитель молодого поколения; 3) я как молодежный лидер; 4) успешный молодежный лидер. Формой обработки данных и одновременно формой их представления явилось построение субъективных

семантических пространств с использованием факторного анализа.

Исследование социально-ролевой идентичности молодых лидеров проводилось на выборке участников в 415 респондентов в возрасте от 18 до 25 лет, из них 211 девушек и 204 юноши.

На основе результатов психосемантического анализа мы подтвердили вывод Т.В. Бугайчук и И.Ю. Тархановой, описанный выше, о завышенной самооценке современных молодых лидеров: 78 % участников оценивают себя как представителя молодого поколения гораздо выше, чем типичных представителей молодого поколения, средняя оценка по всем параметрам в данной ролевой позиции выше по отношению к себе, нежели к типичным представителям молодежи. Также выявлена тенденция сближения результатов оценки себя как лидера с оценкой успешного молодежного лидера.

Относительно отдельных характеристик акцентируем результаты, отличающиеся высоким уровнем значимости. Готовность участвовать в общественно-политической жизни страны молодые лидеры оценивают в рамках общей выявленной тенденции, средние баллы по данному параметру получились такие: я как представитель молодого поколения (4,1); типичный представитель молодого поколения (2,8); я как молодежный лидер (4,3); успешный молодежный лидер (4,6). Что касается желания развивать собственные социальные инициативы, то здесь мы наблюдаем существенное различие в оценках молодежи в целом и молодежных лидеров, даже себя как представителя молодежи респонденты оценивают невысоко: я как представитель молодого поколения (3,2); типичный представитель молодого поколения (2,5); я как молодежный лидер (4,7); успешный молодежный лидер (4,8). Наличие собственного отношения к событиям, происходящим в стране и мире, оказалось оценено не очень высоко: я как представитель молодого поколения (3,5); типичный представитель молодого поколения (2,2); я как молодежный лидер (4,1); успешный молодежный лидер (4,7). Такая же тенденция выявлена в оценке нетерпимости к антиобщественным действиям и готовности противостоять им, хотя здесь средние баллы по позиции лидера несколько выше: я как представитель молодого поколения (3,8); типичный представитель молодого поколения (2,3); я как молодежный лидер (4,7); успешный молодежный лидер (4,8). При этом респонденты высоко оценили и важность для лидера принятия ответственности за собственные действия: я как представитель молодого поколения (4,2); типичный представитель молодого поколения (3,2); я как молодежный лидер (4,8); успешный молодежный лидер (4,9). Существенная разница проявления обывательской и лидерской позиций представ-

лена и в оценке значимости принятия и уважения законов общества: я как представитель молодого поколения (4,1); типичный представитель молодого поколения (3,2); я как молодежный лидер (4,6); успешный молодежный лидер (4,9). Схожие тенденции представлены в оценке значимости принятия ответственности за судьбу своей страны. Недооцененным осталось принятие ценности другой личности: я как представитель молодого поколения (3,8); типичный представитель молодого поколения (2,2); я как молодежный лидер (4,5); успешный молодежный лидер (4,6). При этом умение вести равноправный диалог на основе взаимного уважения оценивается достаточно высоко: я как представитель молодого поколения (4,5); типичный представитель молодого поколения (3,1); я как молодежный лидер (4,5); успешный молодежный лидер (4,9), что говорит о приоритете внешней презентации гуманистических идеалов над внутренними убеждениями. Максимально высокими, как и предсказывалось по результатам теоретического анализа, оказались оценки важности активного продвижения своей позиции в социальных сетях, причем по данному параметру оценки высокие вне зависимости от ролевой позиции (я как представитель молодого поколения (4,6); типичный представитель молодого поколения (4,3); я как молодежный лидер (4,9); успешный молодежный лидер (4,9)), что свидетельствует о важности для современной молодежи быть представленными в социальных сетях и получать обратную связь посредством данного канала коммуникации.

Заключение

Теоретический и эмпирический анализ поколенческой и социокультурной специфики современного молодежного лидерства показал, что лидерство современной молодежью по-прежнему представляется в конкурентном ключе. Быть лидером для них – значит, быть лучше других. Такая позиция не может трактоваться как продуктивный аспект мировоззрения человека цифровой эпохи. Время одиночек прошло, и сегодня наиболее эффективные практики лидерства основаны на коллаборациях и кооперациях, эффект влияния в цифровом мире тем выше, чем больше акторов поддерживают инициативу.

В связи с этим представляется актуальным в ходе педагогического сопровождения молодежного лидерства развивать социальные компетенции молодежи, прежде всего в части уважения каждого человека, эмпатии и толерантности к различным мнениям, а также принятия ответственности за себя и свои поступки, а также за действия группы, лидером которой ты являешься. XXI век – это век переговоров, век сетевой коммуникации, век общения, и в этом смысле слова на первый план выходят такие компетенции и навыки, как социальный, эмоциональный интел-

лект, критическое мышление. В данном аспекте могут быть полезны педагогические технологии, предложенные для развития универсальных компетенций молодежи [Тарханова, Харисова].

Главным в данном исследовании является вывод о том, что педагогическое сопровождение современных молодых лидеров должно быть направлено не на преференции, продуцирующие их завышенную самооценку, а на устранение дисбаланса, в том числе посредством творческого подхода к продвижению социальных идей в глобальных сетях и принятием обязательств заботы не только о личном благополучии, но и об общественном благе.

Глобальная система цифрового гражданства является продуктивным способом понять, каким образом молодежь участвует в формировании гражданского пространства в Интернете: как посредством индивидуальных цифровых действий и практик, которые выражают и утверждают права, так и посредством коллективных практик, идентификации, обмена знаниями и формами активности, которые борются с неравенством и разделяющие социальные образования.

Список литературы

- Арпентьева М.Р.* Поколение миллениалов: характеристики, возможности, ограничения // Молодежь как маргинальная группа: коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2016. С. 39–53.
- Асмолов А.Г., Гусельцева М.С.* Скрытое лидерство и разнообразие моделей успеха в современном обществе // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). 2020. № 2 (32). С. 14–23.
- Ахаян А.А.* Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2017. № 8. URL: www.emissia.org (дата обращения: 22.10.2021).
- Бугайчук Т.В., Давыдов А.В., Доссэ Т.Г.* и др. Молодежь России: феноменология гражданственности: коллективная монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 172 с.
- Бугайчук Т.В., Тарханова И.Ю.* Изучение социально-психологической активности современной молодежи (на примере Ярославской области) // Youth World Politic. 2013. № 1. С. 81–85.
- Гигаури Д.И., Гуторов В.А., Шириняц А.А.* Youtube-блогеры как лидеры общественного мнения молодежи: новые технологии формирования идентичности в виртуальном пространстве // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2019. № 3 (60). С. 51–58.
- Карабущенко Н.Б., Штырев М.М.* Психологические особенности мотивационных установок личности молодежного лидера // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы: сб. материалов Всерос. науч. конф.; ЯрГУ,

8–10 октября 2020 г. / отв. ред. А.В. Карпов. Ярославль: ЯрГУ; Филлигрань, 2020. С. 509–512.

Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Непрерывное образование как средство социализации взрослого человека // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. № 8. С. 132–135.

Кутырёв М.А. Применение психосемантического подхода в изучении личности // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. 2015. № 18. С. 66–69.

Лантев К.А. Центениалы – кто они? // Межпоколенческие коммуникации: online, offline социальные практики: сб. науч. ст. М.: Отечество, 2019. С. 79–82.

Педагогика и психология: новые векторы конвергенции знания: коллективная монография / Ансимова Н.П., Байбородова Л.В., Груздев М.В. и др.; под. науч. ред. И.Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 303 с.

Радаев В.В. Миллениалы: Как меняется российское общество / В.В. Радаев. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М.: ИД Высшей школы экономики, 2019. 224 с.

Рожков М.И. Педагогическое сопровождение молодежного лидерства // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. Т. 16, № 2. С. 147–150.

Тарханова И.Ю., Зайцева М.А. Поколенческие особенности современной молодежи: результаты социологического анализа // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского» / под науч. ред. И.Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. Ч. 1. С. 339–344.

Тарханова И.Ю., Харисова И.Г. Образовательные технологии формирования универсальных компетенций студентов вуза // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 136–145.

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

Ayman R., Adams S. Contingencies, Context, Situation, and Leadership. The nature of leadership, eds. David V. Day, John Antonakis, 2nd ed., SAGE Publ., Inc., 2012, pp. 218-256.

Cahill H., S. Beadle, A. Farrelly, R. Forster, K. Smith. Building resilience in children and young people. Melbourne, Youth Research Centre, Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne, 2014, 340 p.

Cavaliere L.P.L. et al. Achieving United Nations Goals Throughout the Youth Leadership. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 2021, vol. 12, № 3, pp. 2859-2883.

Fiedler F.E. The leadership situation and the black box in contingency theories. M.M. Chemers & R. Ayman (Eds.). Leadership theory and research: Per-

spectives and directions. San Diego, CA, Academic Press Publ., 1993, pp. 1–28.

Harris A., Johns A. Youth, social cohesion and digital life: From risk and resilience to a global digital citizenship approach. Journal of Sociology, 2021, vol. 57, № 2, pp. 394–411.

Reuter T., Marien M., Harries D. Civil Society and Youth Leadership for Transformation. Cadmus, 2020, vol. 4, № 2, pp. 88–104.

Shean M. Current theories relating to resilience and young people: A literature review. Melbourne, Victorian Health Promotion Foundation, 2015, 242 p.

Ungar M. 'Resilience across Cultures', British Journal of Social Work, 2008, vol. 38 (2), pp. 218–235.

Reference

Arpent'eva M.R. *Pokolenie millenialov: harakteristiki, vozmozhnosti, ogranicheniya* [Millennials generation: characteristics, opportunities, limitations]. *Molodezh' kak marginal'naya gruppya: kollektivnaya monografiya* [Youth as a marginal group: a collective monograph]. Ul'yanovsk, Zebra Publ., 2016, pp. 39-53. (In Russ.)

Asmolov A.G., Gusel'ceva M.S. *Skrytoe liderstvo i raznoobrazie modelej uspekha v sovremennom obshchestve* [Hidden leadership and a variety of success models in modern society]. *Povolzhskij pedagogicheskij poisk (nauchnyj zhurnal)* [Volga Pedagogical Search (scientific journal)], 2020, № 2 (32), pp. 14-23. (In Russ.)

Ahayan A.A. *Setevaya lichnost' kak pedagogicheskoe ponyatie: priglasenie k razmyshleniyu* [Network personality as a pedagogical concept: an invitation to reflection]. *Pis'ma v Emissiya* [Letters to the Issue. Offline], 2017, № 8. URL: www.emissia.org. (date access: 22.10.2021). (In Russ.)

Bugajchuk T.V., Davydov A.V., Dosse T.G. i dr. *Molodezh' Rossii: fenomenologiya grazhdanstvennosti: kollektivnaya monografiya* [Youth of Russia: the Phenomenology of Citizenship: a collective monograph]. Yaroslavl', YAGPU Publ., 2014, 172 s. (In Russ.)

Bugajchuk T.V., Tarhanova I.YU. *Izuchenie social'no-psihologicheskoy aktivnosti sovremennoj molodezhi (na primere Yaroslavskoj oblasti)* [The study of the socio-psychological activity of modern youth (on the example of the Yaroslavl region)]. *Youth World Politic*, 2013, № 1, pp. 81-85. (In Russ.)

Gigauri D.I., Gutorov V.A., Shirinyanc A.A. *Youtube-blogery kak lidery obshchestvennogo mneniya molodezhi: novye tekhnologii formirovaniya identichnosti v virtual'nom prostranstve* [Youtube bloggers as leaders of youth public opinion: new technologies of identity formation in the virtual space]. *Kaspijskij region: politika, ekonomika, kul'tura* [Caspian region: politics, economy, culture], 2019, № 3 (60), pp. 51-58. (In Russ.)

Karabushchenko N.B., Shtyrev M.M. *Psihologicheskie osobennosti motivacionnyh ustanovok lichnos-*

ti molodezhnogo lidera [Psychological features of motivational attitudes of the personality of a youth leader]. *Yaroslavskaya psihologicheskaya shkola: istoriya, sovremennost', perspektivy* [Yaroslavl psychological school: history, modernity, prospects]: sb. materialov Vseros. nauch. konf. YArGU, 8–10 oktyabrya 2020 g., ed. by A.V. Karpov. YAroslavl', YArGU Publ., Filigran' Publ., 2020, pp. 509–512. (In Russ.)

Koryakovceva O.A., Tarhanova I.Yu. *Nepreryvnoe obrazovanie kak sredstvo socializacii vzroslogo cheloveka* [Continuing education as a means of adult socialization]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* [Bulletin of Vyatka State University for the Humanities], 2015, № 8, pp. 132-135. (In Russ.)

Kutyryov M.A. *Primenenie psihosemanticheskogo podhoda v izuchenii lichnosti* [Application of the psychosemantic approach in the study of personality]. *Novoe slovo v nauke i praktike: gipotezy i aprobaciya rezul'tatov issledovanij* [New word in science and practice: hypotheses and approbation of research results], 2015, № 18, pp. 66-69. (In Russ.)

Lapteva K.A. *Centenialy – kto oni?* [Centenials – who are they?] *Mezhpokolencheskie kommunikacii: online, offline social'nye praktiki: sb. nauch. st.* [Intergenerational communication: online, offline social practices: collection of scientific articles]. Moscow, Otechestvo Publ., 2019, pp. 79-82. (In Russ.)

Pedagogika i psihologiya: novye vektory konvergencii znaniya: kollektivnaya monografiya [Pedagogy and psychology: new vectors of convergence of knowledge: a collective monograph], Ansimova N.P., Bajborodova L.V., Gruzdev M.V. et al., ed. by I.YU. Tarhanova. YAroslavl', YAGPU Publ., 2020, 303 s. (In Russ.)

Radaev V.V. *Millenialy: Kak menyaetsya rossijskoe obshchestvo* [Millennials: How Russian Society is Changing]. *Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»* [National Research Uni-

versity Higher School of Economics]. Moscow, Vysshaja shkola ekonomiki Publ., 2019, 224 s. (In Russ.)

Rozhkov M.I. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie molodezhnogo liderstva* [Pedagogical support of youth leadership]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2010, vol. 16, № 2, pp. 147-150. (In Russ.)

Tarhanova I.Yu., Zajceva M.A. *Pokolencheskie osobennosti sovremennoj molodezhi: rezul'taty sociologicheskogo analiza* [Generational features of modern youth: results of sociological analysis]. *Pedagogika i psihologiya sovremennogo obrazovaniya: teoriya i praktika: materialy nauch.-prakt. konf. «Chteniya Ushinskogo»* [Pedagogy and psychology of modern education: theory and practice: materials of the scientific and practical conference “Readings of Ushinsky”], ed. by I.YU. Tarhanova. YAroslavl', RIO YAGPU Publ., 2021, ch. 1, pp. 339-344. (In Russ.)

Tarhanova I.Yu., Harisova I.G. *Obrazovatel'nye tekhnologii formirovaniya universal'nyh kompetencij studentov vuza* [Educational technologies for the formation of universal competencies of university students]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2018, № 5, pp. 136-145. (In Russ.)

Umanskij L.I. *Psihologiya organizatorskoj deyatel'nosti shkol'nikov* [Psychology of organizational activity of schoolchildren]. M., Prosveshchenie Publ., 1980, 160 s. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.05.2022; одобрена после рецензирования 27.06.2022; принята к публикации 27.06.2022.

The article was submitted 03.05.2022; approved after reviewing 27.06.2022; accepted for publication 27.06.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 38–44. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 38–44.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 373

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-38-44>

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Корякина София Руслановна, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, sofiyakoryakina@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8022-0254>

Миронова Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, профессор, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, mironova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2454-9535>

Смирнова Екатерина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, Костромской государственный университет, Кострома, Россия, see_79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8690-0266>

Аннотация. В статье представлена структура исследовательской компетентности школьников, раскрыты основные критерии ее сформированности. Показана необходимость развития исследовательской компетентности в период становления личности. Приведены результаты констатирующего эксперимента, проведенного на выборке шестиклассников ($n = 100$), с использованием следующего диагностического инструментария: авторская анкета, направленная на выявление уровня исследовательской компетентности школьников, педагогическое наблюдение, метод экспертной оценки для педагогов «Выявление исследовательских умений» по А.И. Савенкову. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 30 г. Костромы. Выявление специфики исследовательской компетентности школьников позволяет наметить перспективы педагогической деятельности, направленной на создание благоприятных социально-культурных условий развития исследовательских умений и мотивации участия детей в исследовательской деятельности. Показано, что направленное применение комплекса мероприятий, развивающих исследовательские компетенции школьников, оказывает положительное влияние не только на эффективность их познавательной деятельности, но имеет также важное воспитательное значение, поскольку способствует развитию навыков самоконтроля, ответственности, саморазвития, умений действовать в команде и решать сложные задачи сообща.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские способности, исследовательская компетентность, социально-культурные условия, образовательный процесс, структурные компоненты исследовательской компетентности, методика диагностики исследовательской креативности.

Для цитирования: Корякина С.Р., Миронова Т.И., Смирнова Е.Е. Методика оценки уровня исследовательской компетентности школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 38–44. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-38-44>

Research Article

METHODOLOGY FOR ASSESSING THE SCHOOLCHILDREN'S RESEARCH COMPETENCY LEVEL

Sofiya R. Koryakina, Kostroma State University, Kostroma, Russia, sofiyakoryakina@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8022-0254>

Tatyana I. Mironova, Doctor of Psychology, Professor, Kostroma State University, Kostroma, Russia, mironova@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2454-9535>

Ekaterina E. Smirnova, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, see_79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8690-0266>

Abstract. The article presents the structure of research competency, we reveal the main criteria for its formation. The necessity of developing research competency in the period of personality formation is shown. The results of an ascertaining experiment conducted on a sample of 100 sixthformers using the following diagnostic tools are presented – the author's questionnaire aimed at identifying the level of research competency of schoolchildren, pedagogic observation, the method of peer review for pedagogues «Identification of research skills» by Aleksandr Savenkov, questioning of parents. Approbation of the results of the study was carried out on the basis of secondary school #30 in Kostroma. Identification of the specifics of the research competency of schoolchildren makes it possible to outline the prospects for pedagogic activity aimed at creating favourable socio-cultural conditions for the development of research skills and motivation for the participation

of children in research activities. It is assumed that the targeted application of a set of activities that develop the research competencies of schoolchildren has a positive impact not only on the effectiveness of their cognitive activity, but also an important educational value, since it contributes to the development of self-control skills, responsibility, self-development, the ability to act in a team and solve complex problems together.

Keywords: research competency; research activities; research abilities; socio-cultural conditions; educational process; structural components of research competency; methodology for diagnosing research creativity.

For citation: Koryakina S.R., Mironova T.I., Smirnova E.E. Methodology for assessing the schoolchildren's research competency level. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 38–44. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-38-44>

Введение

Исследовательская компетентность является важной личностной характеристикой, включающей в себя мотивацию к научной деятельности, регулярное получение необходимых знаний для решения тех или иных жизненных и познавательных задач, активное использование информационных и коммуникационных средств для решения исследовательских задач, умение излагать свое мнение и грамотно аргументировать свою точку зрения. Проблема развития исследовательских компетенций у детей школьного возраста рассматривается как актуальная область педагогических исследований ещё и потому, что современная образовательная организация нуждается в создании благоприятной социально-креативной среды, способствующей самостоятельной исследовательской работе обучающегося. В связи с реализацией системно-деятельностного подхода и требованиями ФГОС ведущими формами организации учебного процесса являются: самостоятельная работа, предполагающая готовность обучающихся к самоорганизации своей деятельности, стремление к самосовершенствованию, саморазвитию, способность к творчеству. В связи с развитием общешкольной проектной деятельности каждый обучающийся средней общеобразовательной школы должен быть готов выбирать интересующую его тему исследовательской работы, способ её разработки, ожидаемый результат, форму представления результата.

Вопросами развития исследовательских компетенций личности занимались Ю.К. Бабанский, И.А. Каиров, В.А. Сластенин, А.А. Жаркова, Я.В. Кривенко, О.А. Козырева, С.В. Никитина, В.А. Далингер, С.И. Дяченко, Т.В. Иванова, О.В. Токарева. Ряд зарубежных и отечественных ученых утверждают, что исследовательская компетентность – это способность личности выполнять исследовательские задачи, требующие самостоятельного творческого решения, овладение методами научного познания в процессе деятельности. В трудах Ю.К. Бабанского, И.А. Каирова, И.В. Карпенко, В.О. Пунского, В.И. Смирнова, И.Ф. Харламова выявлены различные условия, способствующие успешной исследовательской деятельности школьников. Важными являются такие условия, как:

1. Наличие мотивации.

2. Владение достаточным количеством информации.

3. Использование полученных знаний в нестандартных ситуациях.

4. Умение распознавать, оценивать и анализировать исследовательские явления и ситуации.

5. Развитые исследовательские способности.

Установленные в 20-е гг. XX в. формы организации и управления системой внешкольного образования показали свою высокую результативность и действовали на протяжении многих десятилетий [Полупаненко: 222]. Однако в современных условиях формирование знаний не является главной целью образования. Обществу требуется специалист новой формации – активный, творчески мыслящий, готовый к самостоятельному поиску научной информации и применению научных знаний на практике. Современные российские наработки науки и практики в области сопровождения одаренных детей имеют огромную ценность для грамотной организации образовательного процесса с данной категорией как потенциальной интеллектуальной элитой страны. Наряду с этим важно проводить сравнение российского опыта и опыта других стран для определения возможных точек дальнейшего роста [Грушецкая, Щербинина, Лепешев: 29]. Для этого необходим качественно иной подход к обучению – компетентностный [Козырев: 97].

Понятие «компетентность» рассматривается в различных науках – педагогике, психологии, социологии, юриспруденции, философии. В толковом словаре С.И. Ожегова [Ожегов] компетентность понимается в общем смысле как совокупность знаний и опыта в той или иной области.

Джон Равен определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [Равен].

В центре внимания нашего исследования стоит проблема формирования исследовательской компетентности школьников. В науке установлено, что участие подростка в исследовательской деятельности

положительно сказывается на его психологическом здоровье, способствует самоопределению, осознанию собственной уникальности, идентичности, разрешению внутриличностных конфликтов, развитию межличностных отношений и личностному росту [Ходаковская, Голянич, Бондарук: 24; Цветкова, Гурвич: 48; Фанталова: 66; Хватова: 468].

Исследовательская компетентность понимается нами как способность и готовность обучающегося осваивать и самостоятельно получать новые знания, умения, определять проблему, выдвигать гипотезы, предлагать пути решения проблемы [Корякина].

Мы полагаем, что исследовательская компетентность представляет собой совокупность следующих компонентов:

1. Мотивационно-ценностный (сформированность интереса к участию в исследовательской деятельности, направленность личности на решение научной проблемы).

2. Когнитивный (понимание этапов и методов исследовательской и проектной деятельности, способность к использованию полученных знаний в различных ситуациях).

3. Деятельностный (применение адекватной методики исследования на практике, нестандартное решение научно-практических задач).

4. Коммуникативный (связан с умениями налаживать межличностные отношения в процессе совместной исследовательской деятельности, соблюдение правил поведения в исследовательских коллективах).

5. Рефлексивный (требует умений распознавать, оценивать и анализировать исследовательские явления и ситуации, выделять оптимальные способы исследовательской деятельности, оценивать степень развития исследовательских компетенций и свою результативность).

6. Психологический (предполагает наличие умений самоорганизации, самостоятельности, самообучения, самоконтроля, саморегуляции, самоопределения, саморазвития).

В научной литературе существует достаточно большой объем публикаций, посвященных компетентности – описаны виды, уровни, изучены механизмы развития. Однако сведений об условиях и механизмах формирования исследовательской компетентности в среднем звене школы крайне мало.

Таким образом, необходима комплексная диагностика исследовательских компетенций современных подростков и создание специальных психолого-педагогических условий для формирования исследовательской компетентности детей в образовательной среде школы.

Это легло в основу выбора **цели** данного исследования: точная и объективная оценка исследовательской компетентности подростков по шести кри-

териям (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивный, психологический); выявление на основе результатов диагностики «зон риска» и условий формирования исследовательской компетентности школьников. Объектом исследования являются исследовательские компетенции школьников, предметом – методика их оценки и развития.

Организация исследования

В ходе работы проверялась следующая **гипотеза**: исследовательская компетентность у современных обучающихся развита недостаточно (особенно в среднем звене школы), поскольку дети привыкли получать информацию в готовом виде. Низкий уровень сформированности исследовательской компетентности в некоторых случаях обусловлен слабой мотивацией обучающихся к процессу исследования, а также отсутствием социально-культурных условий для осуществления исследовательской деятельности детей.

Выборка составила 100 человек, из них мальчиков – 41, девочек – 59. На момент проведения диагностики все они являлись обучающимися параллели 6-х классов МБОУ СОШ № 30 г. Костромы. Средний возраст составил 12,7 лет.

Диагностика проводилась с использованием следующего инструментария: авторская анкета, направленная на выявление уровня исследовательской компетентности школьников, педагогическое наблюдение, метод экспертной оценки для педагогов «Выявление исследовательских умений» по А.И. Савенкову.

Авторский опросник, позволяющий выявлять степень развития каждого из компонентов исследовательской компетентности, содержал 20 вопросов. Каждому из 6 критериев соответствовало 3 вопроса. По инструкции отвечать на них необходимо было максимально быстро, не задумываясь, поставив рядом с понравившимся ответом любой удобный знак. Кроме того, было 2 дополнительных вопроса практической направленности, требующих максимально полного развернутого ответа.

Шкала самооценки (от 0 до 10 баллов) предполагала следующую градацию:

7–10 – положительная оценка и положительное отношение к тому, о чем идет речь, переживание при этом положительных эмоций: радости, удовлетворения, признательности, благодарности, уверенности в себе и т. д.;

4–6 – нейтральная оценка и нейтральное отношение к тому, о чем идет речь; отсутствие каких-либо эмоций;

0–3 – негативная оценка, негативное отношение к тому, о чем идет речь; переживание при этом отрицательных эмоций: раздражения, гнева, досады, страха, грусти, обиды, зависти, презрения и т. д.

За каждым подростком параллельно проводилось систематическое, инклюзивное, продольное педагогическое наблюдение по следующим параметрам:

1. Интенсивность эмоционального отклика на нестандартную исследовательскую ситуацию.

2. Скорость нахождения подходящего решения нестандартной исследовательской задачи.

3. Число используемых методов решения исследовательской задачи (попытка объединиться в группы, стремление задействовать различные источники информации и т. д.).

4. Эффективность найденного решения, его «элегантность», рациональность, практическая осуществимость.

5. Способность к рефлексии.

Для достижения максимальной объективности исследования проводилось интервью педагогов, работающих с данной параллелью и преподающих учебные дисциплины различной направленности. Экспертная оценка проводилась при помощи диагностической карты «Выявление исследовательских умений» по А.И. Савенкову, что позволило оценить следующие исследовательские умения школьников: видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, умение экспериментировать, делать выводы и умозаключения.

Педагогам было предложено оценить исследовательские умения школьников по следующим критериям:

3 балла – умение сформировано;

2 балла – умение формируется;

1 балл – умение не сформировано.

Результаты исследования и их обсуждение

Уровень развития компонентов исследовательской компетентности школьников представлен на рисунке 1.

На рисунке 1 видно, что около половины школьников имеют высокий уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента. Это говорит об их изначальном интересе к исследовательской деятельности, что проявляется в их любознательности, повышении интереса в случае необычной, нестандартной исследовательской ситуации. При этом ребята не устают задавать вопросы: «Пожалуйста, расскажите об этом поподробнее!» Затем у них появляется желание узнать неизвестное самостоятельно: «Хочу прочитать об этом», «Посмотрю в интернете», «Спрошу у папы» и др. Однако у другой половины подростков отмечается средний и низкий уровень мотивации, новое вызывает у них тревогу либо отсутствие интереса. Задача педагога при работе с данным компонентом не проста: усилить мотивацию одной части коллектива, при этом не ослабив интерес у другой, давая им нестандартные исследовательские задачи, создавая ситуацию успеха при креативном ее решении.

Когнитивный компонент развит недостаточно. Преобладает средний уровень сформированности когнитивных компетенций. Это связано с тем, что проектно-исследовательские работы выполнялись ранее, но не стали значимы для детей. Важно понимать, что именно подростковый возраст является сензитивным к исследовательской деятельности. Именно в этот период ребенок учится выстраивать логические цепочки, устанавливать причинно-следственные связи. Если у ребенка не сформированы предпосылки к этому, он неизбежно сталкивается с когнитивными трудностями (трудностями анализа, нахождения детерминантных связей, генерирования идей, сомнения и др.).

Показатели деятельностного компонента оказались очень низкими. Это проявляется в том, что ребя-

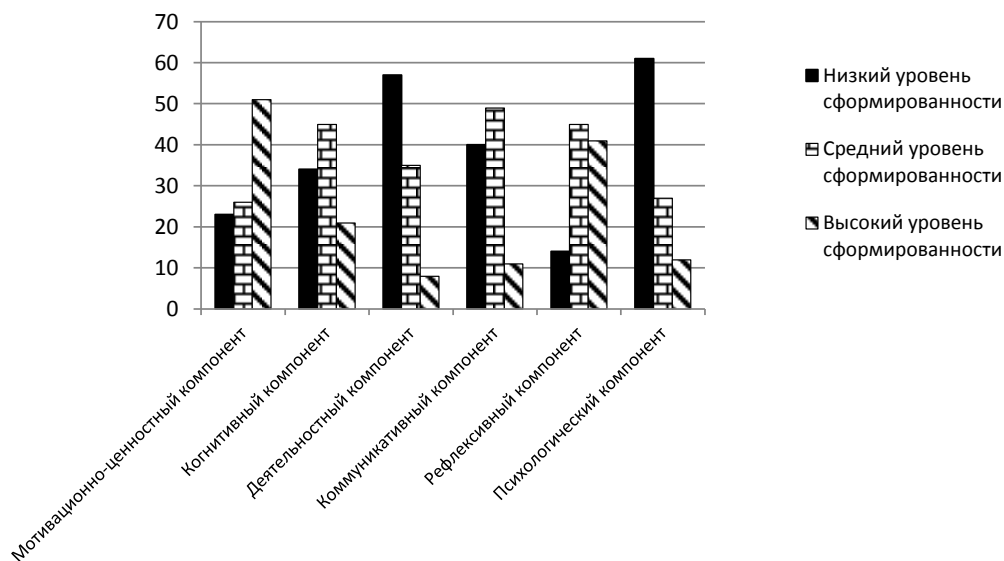


Рис. 1. Уровень развития компонентов исследовательской компетентности школьников (n = 100)

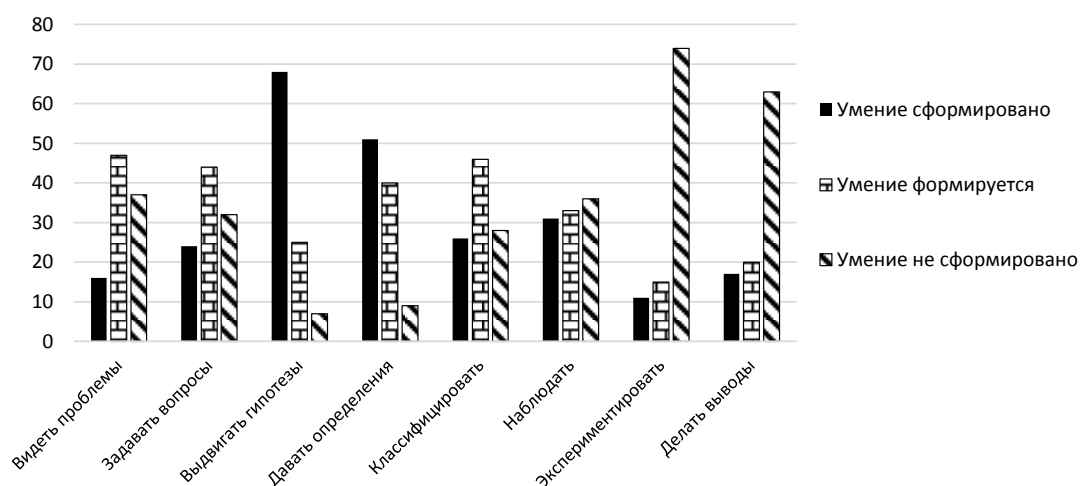


Рис. 2. Уровень развития исследовательских умений школьников (n = 100)

та задают вопросы, означающие непонимание основных этапов исследования: «Пожалуйста, объясните, что делать? В каком порядке? С чего начать?». Они падают перед трудностями, не могут довести решение задачи до ожидаемого результата.

Можно судить о том, что коммуникативные компетенции школьников на данный момент также невысоки. Причины этого очень разнообразны: от робости при отстаивании собственной точки зрения до неумения находить компромисс. Известен вывод учёных о необходимости адресной психолого-педагогической помощи взрослому в процессе осознания и преодоления ребенком актуальных коммуникативных трудностей [Самохвалова 2017: 5]. Не стоит забывать о том, что для педагога важно обладать самому хорошо сформированными коммуникативными компетенциями. Коммуникативный компонент в структуре индивидуального стиля педагогической деятельности является центральным, доминантным звеном, поскольку обеспечивает эффективность взаимодействия учителя с другими участниками педагогического процесса [Самохвалова].

Способность к рефлексии – важное качество любого современного человека. Школьникам часто предлагают подвести итоги своей работы, самостоятельно оценить себя, озвучить собственные успехи и неудачи для того, чтобы в дальнейшем скорректировать собственную образовательную траекторию развития. На рисунке 1 видно, что преобладающее большинство школьников владеет перечисленными навыками.

Зафиксировано преобладание низкого уровня сформированности психологического компонента исследовательской компетентности. Полагаем, что исследовательский процесс – это стрессовая ситуация для школьника, который не привык к неизвестности, неопределенности. При переходе из начальной школы на следующую ступень обучения наступает пе-

риод адаптации к новым условиям, что, возможно, также приводит к снижению результатов в исследовательской деятельности.

Экспертная оценка, проведённая при помощи диагностической карты «Выявление исследовательских умений» по А.И. Савенкову, позволила выявить степень развития исследовательских умений школьников (рис. 2).

Наряду с хорошим умением выдвигать гипотезы и давать определения наблюдаемым явлениям, школьники не всегда могут внимательно наблюдать, у них отсутствуют навыки научного эксперимента, они не всегда могут сформулировать вывод, полученный на практике.

Заключение

На основании полученных данных можно утверждать, что гипотеза о недостаточной сформированности структурных компонентов исследовательской компетентности подтвердилась: сильно «запаздывают» в развитии когнитивный и деятельностный компоненты. В ходе исследования были обнаружены низкие значения, полученные по психологическому компоненту. Однако следует отметить довольно высокий уровень мотивационно-ценностного компонента, а это означает, что изначально интерес учащихся к исследовательской деятельности присутствует, важно его поддерживать и развивать. Детям необходимо развивать умения экспериментировать и делать самостоятельные выводы по результатам исследований.

В связи с этим предлагается создание специальных социокультурных условий в образовательной среде школы:

1. Создание развивающей социально-культурной среды в образовательной организации.
2. Включение в образовательный процесс различных способов исследовательской деятельности школьников (решение исследовательских задач, исследовательская практика, создание исследователь-

ских ситуаций, научно-практические конференции, школьные научные общества, технология массового проектного исследования и т. д.).

3. Стимулирование креативности обучающихся в процессе решения междисциплинарных исследовательских задач.

4. Внедрение системы наставничества (как со стороны педагогов, так и со стороны старшеклассников) в сферу исследовательской активности школьников.

Действенными педагогическими средствами в процессе реализации данных условий могут стать:

1. Проведение мероприятий, популяризирующих научно-исследовательскую деятельность (игры, творческие вечера, посвящённые жизни знаменитых учёных).

2. Создание научного общества учащихся, в котором происходит обмен опытом, взаимопомощь при выполнении того или иного этапа проектной деятельности (к примеру, старшеклассник может помочь младшим школьникам при проведении эксперимента, при этом провести среди них социологический опрос или анкетирование для собственного проекта).

3. Организация командной работы педагогов с целью обеспечения междисциплинарности и интегративности приобретаемых школьниками знаний и компетенций.

Список литературы

Грушецкая И.Н., Щербинина О.С., Лепешев Д.А. Особенности социально-педагогической работы с одаренными детьми в Российской Федерации и Республике Казахстан // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 29–35.

Корякина С.Р. Проектная деятельность как ресурс формирования исследовательских компетенций школьников // Психология и педагогика социального воспитания: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. 2020. С. 423.

Модернизация образования в России: хрестоматия / под ред. В.А. Козырева. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.С. Герцена, 2002. С. 97.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь Ожегова. 1992.

Полупаненко Е.Г. Влияние государственной политики на развитие отечественного внешкольного химического образования в 20-е гг. XX в. // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 222–227.

Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.

Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных де-

тей и подростков // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 55. С. 5.

Самохвалова А.Г. Формирование коммуникативного компонента индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя. Ярославль, 1997. 202 с.

Фанталова Е.Б. Диагностика ценностей и внутренних конфликтов в общей и клинической психологии // Клиническая и специальная психология. 2013. № 1. С. 66–83.

Ходаковская О.В., Голянич В.М., Бондарук А.Ф. Психологическое здоровье: ценности и самоидентификация школьников подросткового возраста // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 2. С. 24–31.

Хватова М.В. Аксиологический подход к исследованию акмеологических ресурсов психологического здоровья молодежи // Известия Смоленского государственного университета. 2011. № 3 (15). С. 468–478.

References

Grushetskaya I.N., Shcherbinina O.S., Lepeshev D.A. Features of social and pedagogical work with gifted children in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan [Features of social and pedagogical work with gifted children in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan]. *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 1, pp. 29–35. (In Russ.)

Koryakina S.R. Project activity as a resource for the formation of research competencies of schoolchildren [Project activity as a resource for the formation of research competencies of schoolchildren]. *Psychology and Pedagogy of Social Education: materials of the III All-Russian scientific-practical conference with international participation, dedicated to the 85th anniversary of the birth of A.N. Lutoshkin* [Psychology and Pedagogy of Social Education: Materials of III All-Russian scientific-practical. conf. with international participation, dedicated 85th anniversary of the birth of A.N. Lutoshkin], 2020, pp. 423. (In Russ.)

Modernization of education in Russia [Modernization of education in Russia: reader], ed. by V.A. Kozyrev. St. Petersburg, Publishing House of the Russian State Pedagogical University im. A.S. Herzen, 2002, pp. 97. (In Russ.)

Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Explanatory dictionary of Ozhegov* [Explanatory dictionary of Ozhegov], 1992. (In Russ.)

Polupanenko E.G. The influence of state policy on the development of domestic out-of-school chemistry education in the 20s. 20th century [The influence of state poli-

cy on the development of domestic out-of-school chemistry education in the 20s. 20th century]. *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [Bulletin of the Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 1, pp. 222-227. (In Russ.)

Raven J. *Competence in modern society*. М., Kogito-center Publ., 2002.

Samokhvalova A.G. *Sociocultural determination of the communicative difficulties of modern children and adolescents* [ПЕРЕВОД]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [ПЕРЕВОД], 2017, vol. 10, № 55, pp. 5. (In Russ.)

Samokhvalova A.G. *Formation of the communicative component of the individual style of pedagogical activity of the future teacher* [Formation of the communicative component of the individual style of pedagogical activity of the future teacher]. Yaroslavl, 1997, 202 p. (In Russ.)

Fantalova E.B. *Diagnostics of values and internal conflicts in general and clinical psychology* [Diagnostics of values and internal conflicts in general and clinical psychology]. *Clinical and special psychology* [Clinical and special psychology], 2013, № 1, pp. 66-83. (In Russ.)

Khodakovskaya O.V., Golyanich V.M., Bondaruk A.F. *Psychological health: values and self-identification of adolescent schoolchildren* [Psychological health: values and self-identification of adolescent schoolchildren]. *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics* [Bulletin of the Kostroma State University. Ser.: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, vol. 27, № 2, pp. 24-31. (In Russ.)

Khvatova M.V. *Axiological approach to the study of acmeological resources of the psychological health of young people* [Axiological approach to the study of acmeological resources of the psychological health of young people]. *Bulletin of the Smolensk State University* [Bulletin of the Smolensk State University], 2011, № 3 (15), pp. 468-478. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.05.2022; одобрена после рецензирования 18.06.2022; принята к публикации 18.06.2022.

The article was submitted 11.05.2022; approved after reviewing 18.06.2022; accepted for publication 18.06.2022.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 45–52. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 45–52.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-45-52>

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

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

Аннотация. Решение проблемы педагогических кадров, качества их профессиональной деятельности зависит в значительной мере от организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников, которые осознанно выбирают профессию учителя и стремятся добиться поставленной цели. В статье дается определение понятий «допрофессиональная педагогическая подготовка», «проектировании», рассматривается сущность проектирования в образовательной организации, определяется его связь с другими близкими понятиями (моделирование, конструирование, программирование, планирование). Подчеркивается важность педагогического проектирования для объединения, развития сотрудничества заинтересованных субъектов (педагогов, детей, их родителей, специалистов, преподавателей педагогических вузов и колледжей) в процессе разработки концепции и программы, планов допрофессиональной педагогической подготовки, проектов, обеспечивающих непрерывное педагогическое образование. Рассматриваются функции проектирования (аналитическая, прогностическая, развивающая, интегрирующая и др.), предлагаются характеристики проектов (концепция, модель, программа, план, маршрут), определяются принципы, которыми необходимо руководствоваться при проектировании допрофессиональной педагогической подготовки (прогнозирование, саморазвития, мотивационного обеспечения, взаимодействия, субъектной позиции взрослых и детей в процессе проектирования, технологичности, непрерывности, систематичности и цикличности). На основе анализа результатов многолетней опытной работы предлагаются этапы проектирования допрофессиональной подготовки школьников, ориентированных на педагогическую профессию, дается краткая характеристика действий взрослых и детей в процессе разработки проектов.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, допрофессиональная педагогическая подготовка, педагогическое проектирование, образовательная организация, концепция, модель, программа.

Благодарности: Статья подготовлена в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического образования» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1. БВ09АА00006)

Для цитирования: Байбородова Л.В. Проектирование допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 45–52. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-45-52>

Research Article

DESIGN OF PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF SCHOOLCHILDREN IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

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

Annotation. The solution of the problem of teaching staff, the quality of their professional activity depends largely on the organization of pre-professional pedagogical training of schoolchildren who consciously choose the profession of a teacher and strive to achieve their goal. The article defines the concepts of «pre-professional pedagogical training», «design», examines the essence of design in an educational organization, determines its relationship with other similar concepts (modeling, design, programming, planning). The importance of pedagogical design is emphasized for the unification and development of cooperation of interested subjects (teachers, children, their parents, specialists, teachers of pedagogical universities and

colleges) in the process of developing the concept and program, plans for pre-professional pedagogical training, projects providing continuous pedagogical education. The functions of design (analytical, prognostic, developing, integrating, etc.) are considered, the characteristics of projects (concept, model, program, plan, route) are proposed, the principles that must be followed in the design of pre-professional pedagogical training (forecasting, self-development, motivational support, interaction, the subjective position of adults and children in the design process are determined, technological efficiency, continuity, systematicity and cyclicality). Based on the analysis of the results of many years of experimental work, the stages of designing pre-professional training of schoolchildren focused on the teaching profession are proposed, a brief description of the actions of adults and children in the process of project development is given.

Keywords: continuing pedagogical education, pre-professional pedagogical training, pedagogical design, educational organization, concept, model, program.

Acknowledgements: The article was prepared as part of the fulfillment of the State Task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00077-21-02 to carry out scientific research on the topic «Pre-professional pedagogical training of students in the system of continuing pedagogical education» (registry entry no. 730000F.99.1. BV09AA00006)

For citation: Bayborodova L.V. Designing of pre-professional pedagogical training of schoolchildren. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 45–52. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-45-52>

Подготовка педагогических кадров является одной из важнейших государственных проблем, от решения которой зависит успешность социально-экономического развития страны, поэтому в системе образования должна трудиться лучшая, передовая часть молодежи. Однако в настоящее время существует дефицит педагогических кадров во многих регионах, не всегда лучшие представители молодого поколения обучают и воспитывают детей. Существует проблема ухода из системы образования начинающих учителей, потому что их выбор профессии был случайным, обусловленный ошибочными представлениями о деятельности педагога. В этой связи в последние годы на федеральном уровне проводится целенаправленная работа по выявлению и развитию педагогически одаренных детей, формированию у них интереса к педагогической профессии, по обеспечению профессионального самоопределения лучших школьников в сфере образования [Гаврилова, Безрукова: 99–103; Бугакова, Москвина: 28–31; Жук: 3–5]. Ярославский государственный педагогический университет выполняет государственный заказ на разработку темы «Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников в системе непрерывного образования», по подготовке педагогов образовательных организаций к решению этой проблемы.

Под допрофессиональной педагогической подготовкой мы понимаем «образовательную систему, содержательная и процессуальная стороны которой направлены на формирование педагогической культуры учащихся, ориентацию их на профессии сферы образования и развитие педагогически значимых качеств» (Успенский: 24). Одна из задач, которую особенно важно решить при организации ДПП школьников, – это приобщить всех субъектов к проектированию допрофессиональной педагогической подготовки на всех уровнях: в образовательной ор-

ганизации, в психолого-педагогическом классе (группе), каждого школьника. Это позволит присвоить смыслы, ценности ДПП участникам проектирования, сформировать осознанное и заинтересованное отношение субъектов к решению задач ДПП.

На данный момент имеются разные определения проектирования, но авторы единодушны в том, что результатом этого процесса является проект, прообраз объекта [Гурье: 15]. В контексте рассматриваемой проблемы важны два определения: «Проектирование – деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промышление того, что должно быть» [Новые ценности: 76] и «Проектирование – деятельность по осмысливанию будущего преобразования действительности с учетом природных и социальных законов на основе выбора и принятия решений, направленных на удовлетворение каких-либо человеческих потребностей» [Муравьева: 51].

Для уточнения представлений о проектировании целесообразно соотнести этот процесс с другими, близкими к нему, понятиями: конструированием, программированием, моделированием, планированием. Главное их отличие можно связать с результатом названных процессов и соответственно определить их следующим образом: проект – преобразующий ситуацию; конструкт – реально воплощающийся в жизнь; модель – идеальный образ в виде схемы, описания, который является ориентиром при организации деятельности; программа – содержание и формы организации деятельности по реализации концепции с учетом модели; план – конкретный перечень действий, мероприятий, конкретизирующий программу с указанием порядка их осуществления. Взаимосвязь этих понятий и процессов определяет А.Н. Дахин, который отмечает, что «проектирование направлено на создание моделей планируемых (будущих) процессов и явлений (в отличие от моделирования, которое может распространяться и на про-

шлый опыт с целью его более глубокого осмысления). Компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов, например, образовательной системы)» [Дахин: 12]. Соотношение проектирования и конструирования, по мнению автора, в том, что «проектирование может быть и теоретическим (на бумаге или компьютере), а конструирование предполагает материальное (реальное) воплощение проектной деятельности» [Дахин: 14].

Педагогическое проектирование является функцией управления организацией, коллективом. Целенаправленно работающий педагог-профессионал решает проблему, организации дела начинается с проектирования, то есть с создания образа, проекта, который становится ориентиром для выбора, определения всех дальнейших действий. Педагогическое проектирование предусматривает взаимодействие субъектов, заинтересованных в развитии проектируемого процесса. Особенно важно организовать проектирование ДПП с участием школьников, так как обучающиеся приобретают опыт, полезный для их дальнейшей жизни и будущей профессиональной деятельности.

Кратко охарактеризуем функции проектирования при организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников:

– *исследовательская*, предусматривающая изучение теоретико-методологических основ процесса ДПП, определение содержания компонентов данного процесса, особенностей и возможностей образовательного процесса в данном типе образовательной организации и др.;

– *аналитическая*, позволяющая определить проблемы, имеющиеся ресурсы для их решения, исходные условия и средства для реализации проектов ДПП, предусмотреть и организовать в дальнейшем отслеживание результатов проектирования;

– *прогностическая*, означающая необходимость определения предполагаемых результатов конкретных действий, возможных достижений, последствий, проблем и трудностей от внедрения ДПП в образовательную организацию, определения возможных отклонений от проекта и замыслов, рисков, способов преодоления вероятных трудностей в реализации проекта ДПП;

– *нормирующая*, предполагающая разработку документов, регулирующих деятельность субъектов в процессе проектирования и организации ДПП в ОО (внесение положений в устав, подготовка положений о создании и деятельности психолого-педагогического класса, куратора и др.);

– *конструктивная*, нацеленная на создание интеллектуальных практических продуктов (концеп-

ция, программа, планы), позволяющих организовать ДПП школьников в ОО;

– *стимулирующая*, обеспечивающая положительное, заинтересованное, осознанное отношение субъектов к проектированию и организации ДПП, понимание важности целенаправленной совместной деятельности всех субъектов, заинтересованных в подготовке педагогических кадров;

– *развивающая*, означающая развитие проективных умений, коммуникативных способностей, личностных качеств у взрослых и детей, взаимодействия субъектов, участвующих в допрофессиональной педагогической подготовке, сотрудничества отношений в коллективе ОО, взаимопонимания взрослых и детей;

– *интегрирующая*, предусматривающая интеграцию и конвергенцию ресурсов учебной и внеучебной деятельности обучающихся, общего и дополнительного образования, профессиональных учебных заведений, объединение усилий, идей взрослых и детей, педагогов общеобразовательных и профессиональных организаций.

Реализация функций будет успешной, если в проектировании принимают участие все субъекты ДПП: педагоги, учащиеся, родители, партнеры и другие заинтересованные специалисты, при этом важно соблюдать комплекс взаимосвязанных принципов проектирования. Данный аспект проблемы проектирования ДПП не менее важен и активно обсуждается в педагогической науке. В процессе анализа результатов многолетних исследований мы совместно с М.И.Рожковым определили ряд специальных принципов, которыми следует руководствоваться при проектировании ДПП школьников:

– *принцип прогнозирования ДПП*, означающий необходимость определять перспективы развития процесса и его результаты, которые подтверждаются изменениями субъектов и их отношений, в частности, развитием школьников, их отношений к людям, детям, педагогической профессии, окружающему миру; развитием педагогов, их профессиональной позиции, а также других субъектов ДПП и в целом развитием образовательной организации, что предполагает разработку критериев и показателей для отслеживания результатов и эффективности процесса ДПП;

– *принцип саморазвития*, предусматривающий учет при проектировании ДПП в образовательной организации, деятельности психолого-педагогического класса (группы), индивидуальной образовательной деятельности школьников педагогически неуправляемых и иницируемых процессов, связанных с саморазвитием субъектов, невозможностью предусмотреть многообразие жизненных ситуаций, что должно найти отражение при разработке и оформлении проектов, чтобы можно было корректировать и перестраивать проекты по ходу их реализации;

– принцип мотивационного обеспечения проектирования, который требует целенаправленной подготовки субъектов к проектированию ДПП, формирующей у них положительного, заинтересованного отношения к этому процессу, обеспечивающей их активное и осознанное участие в проектировочной деятельности;

– принцип обеспечения субъектной позиции участников проектирования, означающий предоставление возможности всем субъектам проектирования ДПП выдвигать идеи, выражать свое мнение, занимать активную позицию в этом процессе;

– принцип организации взаимодействия участников проектирования ДПП, нацеленный на развитие сотрудничества субъектов проектирования, взрослых и детей, формирование у них взаимопонимания, взаимоуважительных и доброжелательных отношений, осуществление согласованных действий при разработке и реализации проектов;

– принцип технологичности, который можно охарактеризовать с двух позиций: а) как четкую последовательность действий педагогов, организаторов и всех других субъектов ДПП при проектировании этого процесса, предусматривающего создание коллективных (концепции и программы ДПП в организации, психолого-педагогическом классе) и индивидуальных проектов; б) как нацеленность процесса проектирования на разработку новых, перспективных в образовании технологий, которые позволяют формировать современного педагога;

– принцип непрерывности, систематичности, цикличности проектирования требует от педагогов и организаторов, чтобы они предусмотрели и запланировали процесс проектирования допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся на протяжении всего периода ДПП, создали перспективные проекты (на год, два и более), ближайшие (полугодие, месяц) и текущие (неделя, день, конкретное занятие), обеспечили их взаимосвязь, подчиненность общим целям, концептуальным идеям; при этом важно осуществить цикличное развитие допрофессиональной педагогической подготовки школьников на всех уровнях проектирования.

Реализация указанных принципов, которые тесно взаимосвязаны, предусматривает согласованность действий организаторов и педагогов ДПП в процессе проектирования, нацеленных на достижение намеченных результатов.

Результатом проектирования допрофессиональной педагогической подготовки могут быть: концепция, модель, программа, план (дорожная карта). Рассмотрим краткую характеристику этих проектов.

Нами разработана концепция допрофессиональной педагогической подготовки школьников, предложенная образовательным организациям. Концепция

включает общие цели, которые могут быть конкретизированы в задачах ДПП с учетом возраста школьников, уровня развития их мотивации к образованию и профессии, подготовленности к деятельности социально-педагогической и психолого-педагогической направленности, что является основой для определения ближайших задач деятельности коллектива и ДПП каждого обучающегося.

Цели и задачи реализуются благодаря ряду идей допрофессиональной педагогической подготовки. Мы предлагаем и обосновываем следующие идеи: опережающий характер ДПП, педагогизация социальной среды, индивидуализация образовательного процесса, интеграция и конвергенция ресурсов ДПП. В концепцию развития процесса, как правило, включаются подходы, в данном случае предлагаются аксиологический, рефлексивно-деятельностный, субъектно-ориентированный, практико-ориентированный подходы. В концепции также рассматриваются базисные принципы ДПП: организации деятельности педагогов, сопровождения школьников и принципы, стимулирующие самообразование и саморазвитие обучающихся. Концептуальные положения, раскрывающие сущность и способы реализации этих идей, подходов и принципов подробно изложены в монографии [Байбородова, Белкина: 76–112].

Безусловно, предложенная концепция является общей и требует конкретизации и применения к условиям определенной образовательной организации, поиска оригинальных решений, которые определяют авторство, отличие ДПП школьников данной организации, обоснованное влиянием различных факторов и учетом соответствующих условий.

Модель как образец, аналог процесса ДПП, представляет компоненты и взаимосвязь между ними, чтобы сложные процессы и явления представить в несколько упрощенном виде, в более простой по структуре и доступной для восприятия форме. В результате осуществляется перенос имеющейся собранной информации, добытой при использовании модели, по аналогии на прототип. Модель дает важные сведения об управлении объекта и позволяет прогнозировать его развитие. Модель служит для представления нового процесса или явления, не существующего еще в практике.

Организаторам, субъектам ДПП школьников целесообразно разработать статическую и динамическую модель. Статическая модель представит процесс ДПП в конкретный момент времени, динамическая модель покажет, как изменяется допрофессиональная педагогическая подготовка через определенные промежутки времени. Она может быть представлена этапами развития этого процесса.

Для организации ДПП школьников в образовательной организации необходимо разработать мо-

дель на основе концепции ДПП, имеющегося опыта и реальных условий, результатов и достижений в организации. Модель позволяет обобщенно, абстрактно и схематично представить систему допрофессиональной педагогической подготовки школьников, которая станет ориентиром для субъектов ДПП.

Для организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников необходимо создать *программу* в соответствии с общими концептуальными положениями ДПП и с учетом целей и задач конкретной организации, условий ее деятельности, запроса детей и их родителей. Программа определяет основные направления (виды или сферы деятельности) и формы допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Возможно составление разных программ, но в первую очередь важно коллективно создать программу развития допрофессиональной педагогической подготовки школьников в образовательной организации, которую необходимо учитывать при составлении других программ в первичных объединениях и коллективах, учитывая возраст школьников, период обучения. Для успешного решения задач ДПП и достижения высоких результатов важно, чтобы составляемые программы были согласованы, подчинялись общим идеям концепции.

В образовательной организации для реализации концепции ДПП и конкретизации программ создаются разные планы: на определенный период (перспективные, на несколько лет, год, четверть, месяц), по конкретным разделам программы (научно-методическое сопровождение профессионального развития педагогов, взаимодействие с родителями и др.), для конкретных объединений обучающихся социально-педагогической направленности, индивидуальной образовательной деятельности школьников и др.

План работы можно представить в виде *дорожной карты*, в которой четко и в определенной последовательности прописаны шаги и действия организаторов ДПП школьников на определенный период.

В ряде случаев при проектировании ДПП полезно разрабатывать *маршрут (этапы)* движения к поставленным целям, например, этапы развития психолого-педагогического класса, проблемной группы педагогов и маршрут индивидуальной образовательной деятельности школьника.

При проектировании допрофессиональной педагогической подготовки в образовательной организации важно обеспечить согласованность всех видов проектов, которые должны быть взаимосвязаны и подчиняться идеям концепции. Каждый проект обосновывается конкретными концептуальными положениями.

Основной проект – программа ДПП в организации, определяющая все другие проекты, которые ее конкретизируют. Программа ДПП предусматривает решение перспективных задач подготовки педаго-

гических кадров, реализацию идей концепции ДПП, взаимосвязь с другими программами образовательной организации, интеграцию учебной, внеучебной деятельности и дополнительного образования школьников. Такая программа, как правило, составляется на год или несколько лет, она может уточняться, корректироваться по ходу ее реализации.

В обобщенном виде программа допрофессиональной педагогической подготовки школьников может быть представлена следующими разделами:

Введение

1. Краткая информация об организации на первом этапе организации ДПП. В дальнейшем этот раздел включает краткий анализ ДПП школьников за прошедший период.
2. Концепция допрофессиональной педагогической подготовки школьников.
3. Содержание, формы, методы и технологии допрофессиональной педагогической подготовки школьников.
4. Взаимодействие субъектов образовательных отношений в процессе допрофессиональной педагогической подготовки школьников.
5. Создание условий для реализации программы.
6. Повышение профессионального мастерства педагогов в области допрофессиональной педагогической подготовки школьников.
7. Изучение эффективности и анализ процесса допрофессиональной педагогической подготовки школьников.

Предлагая вариант программы, отметим, что в каждой организации, соблюдая общие требования, следует найти свою форму плана, которая понятна, доступна для субъектов образовательных отношений, педагогов, социальных партнеров, концептуально обоснована. При этом необходимо учитывать особенности организации, предложения, выработанные взрослыми и детьми, отражающие их интересы и потребности.

Как было отмечено, проектирование – это технологичный процесс, состоящий из логически последовательных этапов организации допрофессиональной педагогической подготовки. В образовательной организации могут разрабатываться разные проекты, но невозможно обойтись без концепции и программы ДПП в образовательной организации на определенный период времени. В этой деятельности участвуют все субъекты, заинтересованные в положительных результатах.

Опираясь на многолетний педагогический опыт, представим этапы проектирования ДПП в образовательной организации:

- 1) *подготовка педагогического коллектива* к проектированию ДПП школьников, включающая создание проблемной группы (совета дела) по разработке

идей, модели и программы допрофессиональной педагогической подготовки школьников, составление плана действий, распределение обязанностей между субъектами; разъяснение важности ДПП в организации, обсуждение в педагогическом коллективе современных педагогических идей, концепции ДПП, нормативных документов;

2) *изучение реальных условий и возможностей* для организации допрофессиональной педагогической подготовки в образовательной организации, которое, в частности, включает изучение кадровых ресурсов, определение возможных партнеров, образовательных организаций для сотрудничества, анализ материально-технической базы; изучение потребностей и профессиональных планов обучающихся и заказа их родителей; анализ опыта работы по допрофессиональной педагогической подготовке прошлых лет; обсуждение результатов собранной информации на педагогическом совете или проблемной группы;

3) *коллективный анализ* материалов по изучению возможностей организации ДПП с участием всех субъектов: педагогов, школьников, родителей, партнеров на собраниях школьного и классного коллективов, где важно выяснить мнение взрослых и детей об организации и уровне допрофессиональной подготовки, предварительно проведя анкетирование, беседы, фокус-группы, и принять решение о форме организации ДПП;

4) *коллективный поиск и отбор идей* организации ДПП с участием заинтересованных субъектов, определение главных проблем, которые требуют первоочередного решения, и поиск путей их решения в процессе проведения продуктивных игр, защиты проектов микрогрупп; определение специфики ДПП в организации, показывающей ее «лицо» и уникальность;

5) *оформление концепции и программы* допрофессиональной педагогической подготовки школьников в образовательной организации, которое осуществляется рабочей (творческой) группой педагогов на основе изучения, обобщения и систематизации собранных материалов на предыдущем этапе, после чего проект концепции и программы предлагается для озвучивания педагогам, детям, родителям, партнерам;

6) *обсуждение, утверждение концепции и программы* допрофессиональной педагогической подготовки школьников на расширенном педагогическом совете с участием заинтересованных субъектов (педагогов, детей, родителей, социальных партнеров), где сформированные микрогруппы (по 5-6 человек) готовят свое мнение о концепции и программе, дополнения и конкретные предложения по их доработке; затем участники обсуждения распределяются в проблемные группы с учетом разделов программы, чтобы разработать содержание и мероприятия по конкретным разделам;

7) *коллективная разработка программы* допрофессиональной педагогической подготовки школьников, когда обсуждается содержание соответствующего раздела, создается банк идей, осуществляется отбор наиболее продуктивных предложений, написание разделов программы отдельными лицами, представителями проблемных групп; оформление и обсуждение первого варианта программы в проблемных группах, доработка программы организаторами проективной деятельности и ее тиражирование для коллективного обсуждения;

8) *обсуждение и утверждение программы ДПП* на собрании заинтересованных субъектов в микрогруппах из взрослых и детей по следующим вопросам: соответствие программы концептуальным идеям, целесообразность структуры программы, реальность и перспективность намеченного; что нужно исключить из программы и почему; что целесообразно дополнить, конкретизировать; с решения каких задач, проблем необходимо начать работу в ближайший период; определение ответственных за реализацию конкретных разделов программы;

9) *составление плана действий* на ближайший год (полугодие) по реализации программы ДПП, определение структурами и субъектами организации, ответственными лицами характера своего участия в реализации программы ДПП, составление субъектами своих программ, планов по реализации проектов на год, полугодие, ближайший период; осуществление координации планов и действий администрацией образовательной организации, руководителями ДПП;

10) *определение исходного уровня подготовленности школьников* к педагогической деятельности, сформированности универсальных педагогических компетенций, мотивации и профессионального самоопределения; разработка критериев и показателей для определения результатов и эффективности ДПП, отслеживания результатов реализации проектов, программ, что осуществляется творческой группой и организуется администрацией и специалистами;

11) *реализация программы допрофессиональной педагогической подготовки школьников*, что предполагает активную деятельность педагогов и организаторов ДПП под руководством представителя администрации организации, целенаправленную работу педагогов, органов самоуправления, научно-методическое обеспечение деятельности субъектов ДПП; на этом этапе организуется коллективное проектирование ДПП в психолого-педагогическом классе или группе, а также разработка индивидуальных образовательных проектов;

12) *отслеживание результатов реализации программы*, которое может быть текущим, то есть при подведении итогов мероприятий, воспитатель-

ных дел, организации социально-педагогических проб; периодическим, по итогам изучения дисциплины, проведения социально-педагогической практик, в конце четверти и т.п.; итоговым – в конце учебного года, при завершении реализации концепции и программы. Это позволяет своевременно выявлять проблемы и дефициты в ДПП школьников;

13) *анализ результатов*, который следует после изучения результатов ДПП и предусматривает коллективное подведение итогов, обсуждение участниками деятельности проведенной работы на каждом этапе, в конце занятия, после мероприятия, уточнение дальнейших действий с учетом текущего и промежуточного анализа, чтобы обеспечить повышение качества работы субъектов. В конце года организуется коллективный анализ с участием субъектов ДПП, взрослых и детей;

14) *внесение изменений* в концепцию и программу ДПП организации, а также другие программы и планы на основе изучения результатов и анализа проведенной работы, корректировка программ по ходу реализации проектов ДПП и особенно в конце учебного года, мае-сентябре, когда важно коллективно решить, что нужно сохранить и развивать, от чего отказаться, что внести в проекты, чтобы удовлетворить запросы и потребности школьников, заказ родителей, а также совершенствовать процесс подготовки.

Рассмотренные выше этапы логически связаны. В то же время их последовательность весьма условна, некоторые из этапов совпадают по времени их реализации, например, 9, 10, 11 этапы. Предлагаемый алгоритм, последовательность действий важно учитывать организаторам проектирования, уточняя и конкретизируя временные периоды, содержание этапов с учетом предложений субъектов проектирования. Так, в одних организациях цикл проектирования начинается в апреле-мае, другие коллективы приступают к этому процессу в сентябре, в том случае, если открытие психолого-педагогического класса или группы происходит в этот период.

После создания программы ДПП в образовательной организации педагоги проводят проектирование программ по определенным разделам или направлениям, которые конкретизируют общую программу, например, разрабатывается проект организации социально-педагогической практики или проект модуля «Профорентация» программы воспитания и т.п.

Важнейшей структурным компонентом в организации ДПП школьников является психолого-педагогический класс (ППК) или группа, где организуется целостный, системный процесс обучения и воспитания обучающихся в аспекте их будущей профессии на основе организации социально-педагогической деятельности [Диких, Чухина: 139–142]. Очень важно, чтобы в этом коллективе формировалась благоприят-

ные условия для подготовки будущего педагога, содействующие его личностному росту. Поэтому также важно организовать проектирование деятельности психолого-педагогического класса (группы), обучающегося [Организация обучения: 21–87], следуя принципам, общей логике и технологии проектирования, изложенной выше.

Сегодня значительная часть учащихся, особенно старшеклассников, стремится обучаться по индивидуальным образовательным проектам (программам, планам, маршрутам). Особенно полезна такая организация обучения в психолого-педагогическом классе, где школьники приобретают опыт проектирования, необходимый для дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, проектирование допрофессиональной педагогической деятельности школьников – это многоаспектный, многоуровневый, непрерывный и циклический процесс, который предусматривает активное участие педагогов, организаторов, детей, родителей и заинтересованных партнеров в разработке концептуальных основ, программ, планов, обеспечивающих качественную допрофессиональную подготовку школьников, без которой вряд ли можно успешно решать проблему педагогического образования.

Список литературы

- Байбородова Л.В., Белкина В.В.* Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников: монография. Ярославль, 2021. 282 с.
- Бугакова Е.В., Москвина А.В.* Из педагогического класса – в педагогическую профессию // КАНТ. Педагогические науки. 2018. №1 (26). С.28 – 31.
- Гаврилова О.М., Безрукова Н.П.* Инновационные формы педагогического сопровождения старшеклассников к выбору педагогической профессии в системе «Школа-Университет» // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-1 (115). С. 99–103.
- Гурье Л.И.* Проектирование педагогических систем: учеб. пособие. Казань, 2004. 212 с.
- Дахин А.Н.* Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. 2010. Т. 2. № 1. С. 11–20.
- Диких Э.Р., Чухина Е.В.* Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета // Гуманитарные исследования. 2019. №3 (24). С. 139–142.
- Жук А.И.* Педагогические классы в республике Беларусь – состояние и перспективы развития // Педагогические классы: опыт и перспективы: материалы III Международной научно-практической конференции, г. Минск, 5 ноября 2019 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. Максима Танка; под ред. А. И. Жука. Минск, 2019. С. 3–5.
- Муравьева Г. Е.* Основы теории проектирования образовательного процесса в школе // Школа будущего. 2009. № 1. С. 51–58.

Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н.Б. Крылова. М., 1995. 246 с.

Организация обучения старшеклассников сельских школ по индивидуальным планам [Текст]: методические рекомендации для педагогических работников / Под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебренникова. Ярославль, 2006. 116 с.

Успенский В.Б. Теоретические и методические основы допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Ярославль, 1999. 235 с.

References

Baiborodova L.V., Belkina V.V. *Kontseptsiia i modeli doprofessional'noi pedagogicheskoi podgotovki shkol'nikov: monografiia*. [The concept and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren: monograph]. Iaroslavl', 2021. 282 p. (In Russ.)

Bugakova E.V., Moskvina A.V. *Iz pedagogicheskogo klassa – v pedagogicheskuiu professiiu* [From the pedagogical class to the pedagogical profession]. KANT. Pedagogicheskie nauki [KANT. Pedagogical sciences], 2018, № 1 (26), pp. 28-31. (In Russ.)

Gavrilova O.M., Bezrukova N.P. *Innovatsionnye formy pedagogicheskogo soprovozhdeniia starsheklassnikov k vyboru pedagogicheskoi professii v sisteme «Shkola-Universitet»* [Innovative forms of pedagogical support for high school students to choose a teaching profession in the "School-University" system]. Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. [Kazan Pedagogical Journal], 2016, №2-1 (115), pp. 99-103. (In Russ.)

Gur'e L.I. *Proektirovanie pedagogicheskikh sistem: ucheb. posobie*. [Design of pedagogical systems: studies. stipend]. Kazan', 2004. 212 p. (In Russ.)

Dakhin A.N. *Modelirovanie v pedagogike* [Modeling in pedagogy]. *Idei i idealy*. [Ideas and ideals]. 2010. T. 2. № 1. pp. 11-20. (In Russ.)

Dikikh E.R., Chukhina E.V. *Deiatel'nost' pedagogicheskikh klassov: opyt Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Activities of pedagogical classes: experience of Omsk State Pedagogical Univer-

sity]. *Gumanitarnye issledovaniia* [Humanitarian studies], 2019, №3 (24), pp. 139-142. (In Russ.)

Zhuk A.I. *Pedagogicheskie klassy v respublike Belarus' – sostoianie i perspektivy razvitiia* [Pedagogical classes in the Republic of Belarus – the state and prospects of development]. *Pedagogicheskie klassy: opyt i perspektivy: materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, g. Minsk, 5 noiabria 2019 g.* [Teaching classes: Experience and prospects: materials of the III International Scientific and Practical Conference, Minsk, November 5, 2019], ed. by Maksima Tanka; pod red. A. I. Zhuka. Minsk, 2019, pp. 3-5. (In Russ.)

Muraveva G. E. *Osnovy teorii proektirovaniia obrazovatel'nogo processa v shkole* [Fundamentals of the theory of designing the educational process at school]. *Shkola budushhego* [School of the future], 2009, № 1, pp. 51-58. (In Russ.)

Novye tsennosti obrazovaniia: tezaurus dlia uchitelei i shkol'nykh psikhologov [New values of education: Thesaurus for teachers and school psychologists], ed. by N.B. Krylova. Moscow, 1995, pp. 114. (In Russ.)

Organizatsiia obucheniia starsheklassnikov sel'skikh shkol po individual'nym planam: metodicheskie rekomendatsii dlia pedagogicheskikh rabotnikov [Organization of training of high school students of rural schools according to individual plans: methodological recommendations for teaching staff], ed. by L.V. Baiborodovoi, L. N. Serebrennikova. Iaroslavl', 2006, 116 p. (In Russ.)

Uspenskii V.B. *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy doprofessional'noi pedagogicheskoi podgotovki shkol'nikov* [Theoretical and methodological foundations of pre-professional pedagogical training of schoolchildren]. Iaroslavl', 1999, 235 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.04.2022; одобрена после рецензирования 19.06.2022; принята к публикации 27.06.2022.

The article was submitted 18.04.2022; approved after reviewing 27.06.2022; accepted for publication 27.06.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 53–59. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 53–59.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 372.2

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-53-59>

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Иванова Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета, Кострома, Россия, ivanova-n-m-2012@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7923-2661>

Зими́на Татьяна Алексеевна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0609-2909>

Аннотация. В статье обоснована важность формирования предпосылок финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста. Отмечен ряд проблем, затрудняющих процесс формирования предпосылок финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада. Представлены некоторые пути решения этих проблем через взаимодействие детского сада с вузом – Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Костромская государственная сельскохозяйственная академия».

Ключевые слова: предпосылки финансовой грамотности, дети старшего дошкольного возраста, детский сад, взаимодействие с вузом, развивающая предметно-пространственная среда, занятие с детьми дошкольного возраста.

Для цитирования: Иванова Н.М., Зими́на Т.А. Формирование предпосылок финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 53–59. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-53-59>

Research Article

FORMATION OF PREREQUISITES FOR FINANCIAL LITERACY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Natalia M. Ivanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Acmeology of Personality of Kostroma State University, Kostroma, Russia, ivanova-n-m-2012@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7923-2661>

Tatiana Al. Zimina, postgraduate student of Kostroma State University, Kostroma, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0609-2909>

Annotation. The article substantiates the importance of the formation of prerequisites for financial literacy in older preschool children. A number of problems are noted that complicate the process of forming the prerequisites for financial literacy in older preschool children in kindergarten conditions. Some ways of solving these problems are presented through the interaction of the kindergarten with the university – the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kostroma State Agricultural Academy».

Keywords: prerequisites of financial literacy, older preschool children, kindergarten, interaction with the university, developing subject-spatial environment, classes with preschool children.

For citation: Ivanova N.M., Zimina T.A. Formation of prerequisites for financial literacy in children of senior preschool age. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 53–59. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-53-59>

Обоснование проблемы

Актуальность проблемы повышения финансовой грамотности населения не вызывает сомнений. В Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы одним из необходимых условий повышения уровня жизни граждан определяется финансово грамотное поведение населения. А.В. Сажин, отмечая низкий уровень финансовой грамотности российского населения, считает, что финансово компетентный человек умеет вести учет и контролировать свои расходы и доходы; рационально выбирает финансовые услуги; разумно планирует различные финансовые операции; ориентируется в экономической обстановке [Сажин: 6]. Эти компетенции в дальнейшем во многом определяют качество жизни людей.

В Стратегии финансовая грамотность рассматривается как «результат процесса финансового образования, который определяется как сочетание осведомленности, знаний, умений и поведенческих моделей, необходимых для принятия успешных финансовых решений и в конечном итоге для достижения финансового благосостояния» [Распоряжение правительства: 5].

В Стратегии указывается, что для формирования компетенций в сфере финансовой грамотности у всех возрастных и целевых групп необходимо продолжить разработку и внедрение образовательных программ повышения финансовой грамотности на всех уровнях образования [Распоряжение правительства: 5].

Одной из целевых групп, на которые направлена данная Стратегия, являются воспитанники дошкольных образовательных организаций. В дошкольном возрасте формируются предпосылки финансовой грамотности. Дети очень рано становятся субъектами экономических отношений в обществе: сталкиваются с деньгами, рекламой, посещают магазины, торговые центры, наблюдают за различными финансовыми операциями, проводимыми с использованием разнообразного банковского оборудования и т. п. Важным является и тот факт, что финансовая грамотность как составляющая экономического воспитания дошкольников – существенный компонент формирования целостной картины социального мира, характеризующей представления ребенка о разнообразии видов деятельности, выполняемых взрослыми людьми [Яркина, Савицкая: 8].

В этой связи задача финансового просвещения данной целевой аудитории населения становится особо актуальной в современных условиях, так как именно дошкольный возраст является наиболее сензитивным для познания окружающей действительности, в том числе в экономической сфере. Дошкольный возраст продуктивен для развития индивидуально-психологических особенностей личности, таких как от-

ветственность, бережливость, сила воли, уверенность в себе, коммуникативность и др., которые в дальнейшем будут необходимы для формирования финансово грамотного поведения гражданина.

Научно-дидактические и организационно-методические аспекты формирования предпосылок финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста раскрываются в исследованиях Т.А. Арефьевой, Л.Н. Галкиной, О.А. Гладковой, Л.М. Кларинной, Н.А. Крючковой, Е.А. Курак, Р.С. Лукьяновой, А.Ю. Селезневой, Е.А. Сидякиной, А.А. Смоленцевой, Н.А. Струнилиной, Т.Г. Хановой, А.Д. Шатовой и др.

В методических рекомендациях для педагогических работников по реализации основной образовательной программы дошкольного образования в части экономического воспитания дошкольников под финансовой грамотностью в дошкольном возрасте понимаются:

- «воспитание у ребенка бережливости, деловитости и рационального поведения в отношении простых обменных операций, здоровой ценностной оценки любых результатов труда, будь то товары или деньги;
- формирование у ребенка правильного представления о финансовом мире, которое сможет помочь ему стать самостоятельным и успешным человеком, принимающим грамотные, взвешенные решения» [Методические рекомендации: 4].

В методических рекомендациях отмечено, что «приобщение дошкольников к финансовой грамотности не предполагает ознакомления с работой финансовых институтов или усвоения сложных специфических понятий (инфляция, ценные бумаги, аккредитивы и др.). Формирование предпосылок финансовой грамотности приближает дошкольника к реальной жизни, пробуждает экономическое мышление, позволяет приобрести качества, присущие настоящей личности» [Методические рекомендации: 4].

А.Д. Шатова указывает, что в процессе формирования предпосылок финансовой грамотности у старших дошкольников следует учитывать две стороны: знание о деньгах и воспитание правильного отношения к ним, когда происхождение денег в сознании ребенка связывается с трудом [Шатова: 7].

И.Б. Бичева, Л.Ю. Николаева, А.В. Степаненкова считают, что формирование простейших финансовых представлений осуществляется на основе создания у детей дошкольного возраста познавательных мотивов соответствующей направленности. По мнению авторов, в процессе формирования подобных представлений у детей развивается интерес к знаниям экономического содержания, приобретает некоторый опыт участия в финансовых отношениях и экономической жизни своей семьи [Бичева, Николаева, Степаненкова: 1].

С точки зрения Т.А. Зиновьевой, наиболее эффективной в формировании предпосылок финансовой грамотности у старших дошкольников является игровая деятельность, создающая условия для понимания детьми отдельных экономических явлений, а также для развития у детей познавательного интереса к экономике. Автор рекомендует наполнять финансовым контекстом содержательную основу таких игровых ситуаций, как «Семья экономиста», «Семейный бюджет», «Волшебные помощники» и др. [Зиновьева: 2].

Теоретико-методический анализ позволил сформулировать **проблему исследования**: как формировать предпосылки финансовой грамотности у дошкольников в Костромском регионе? Возможно ли использование ресурсов вуза для организации этого процесса? Решению данных проблем послужило проведенное исследование.

Цель и проблемные точки исследования

С 2021 года муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Костромского муниципального района Костромской области «Детский сад «Солнышко» посёлка Караваево» (далее – детский сад «Солнышко») является опорной региональной площадкой по формированию предпосылок финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста. Данное решение было принято в рамках реализации Перечня мероприятий Департамента образования и науки Костромской области и Отделения по Костромской области Главного управления Центрального банка Российской Федерации по Центральному федеральному округу в области повышения финансовой грамотности обучающихся образовательных организаций разного уровня в Российской Федерации.

В ходе педагогической работы по формированию предпосылок финансовой грамотности у старших дошкольников в рамках опорной региональной площадки выявился ряд проблем, затрудняющих этот процесс.

Первая проблема проявилась в следующем. У детей старшего дошкольного возраста практически не сформирован интерес к финансовой стороне жизни семьи и общества в целом. Это подтверждается результатами эмпирического исследования, проведенного в начале работы опорной площадки.

Для определения *интереса старших дошкольников в финансовой деятельности человека* использовалась авторская диагностическая методика «Интервью с ребенком», проводимая на основе выбора детьми картинок с изображением разных видов деятельности. Всего было предложено 6 картинок: игровая деятельность, труд в природе, изобразительная деятельность, чтение/слушание, хозяйственно-бытовой труд (помощь по дому), финансовая деятельность. На картинке «Про финансы» был изображен

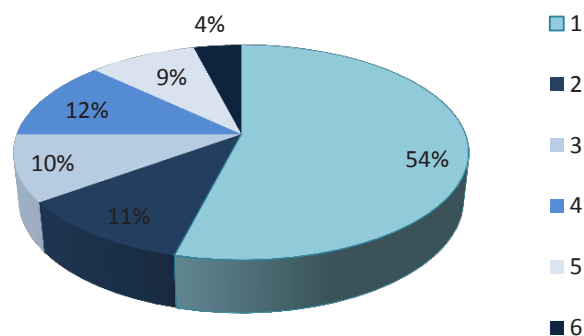


Рис. 1. Результаты по методике «Интервью с ребенком»:

- 1 – игровая деятельность; 2 – труд в природе;
- 3 – изобразительная деятельность; 4 – чтение/слушание;
- 5 – хозяйственно-бытовая деятельность;
- 6 – финансовая деятельность человека

кошелек с денежными купюрами, банкомат, лица-рисунки членов семьи и знак вопроса.

Перед проведением диагностики в процессе группового общения дети с воспитателем рассмотрели картинки и раскрыли содержание каждого вида деятельности, изображенного на картинках. «Интервью» включало один вопрос-задание: Что ты любишь делать больше всего? Выбери картинку.

Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком. В эмпирическом исследовании участвовало 47 воспитанников старшей и подготовительной к школе групп детского сада «Солнышко» в возрасте 6–7 лет. Результаты эмпирического исследования представлены в диаграмме (рис. 1).

Как видно из диаграммы, интерес к финансовой деятельности человека проявило только 4 % (2 ребенка) от общего количества респондентов.

Формированию интереса к финансовой составляющей жизни у старших дошкольников способствует, помимо прочего, насыщенная специфическим содержанием развивающая предметно-пространственная среда. Такая среда определенным образом способствует погружению детей в мир экономики, создавая условия для закрепления, углубления, уточнения, систематизации полученных старшими дошкольниками экономических представлений и знаний в разных видах деятельности.

В ходе анализа было выяснено, что в детском саду «Солнышко» среда, необходимая для формирования предпосылок финансовой грамотности у старших дошкольников, значительно ограничена в ресурсах и традиционно включает несколько дидактических игр (как правило, сделанных воспитателями), тематические иллюстрации, коллекции монет и купюр разных стран, некоторые атрибуты для сюжетно-ролевых игр финансовой направленности. В таких условиях у дошкольников нет возможности расширить

финансовые представления и практические умения, так как в развивающей среде недостаточно различных игр соответствующего содержания, отсутствует научно-популярная и художественная литература по этой теме, не представляется возможной демонстрация детям специальных современных технических средств, широко используемых в финансовой жизни общества и т. п. Подобная ограниченная предметно-пространственная среда группы не стимулирует интерес старших дошкольников к финансовой составляющей жизни человека.

Следующая проблема проявилась в недостаточной компетентности самих педагогов детского сада в вопросах финансовой грамотности: они не всегда понимают, как работают банки и другие финансовые структуры; затрудняются дать комментарии в таких вопросах, как сохранение и преумножение заработанного; демонстрируют финансовые страхи и стереотипы в отношении денег и др.

Еще одной проблемой стала недостаточная методическая компетентность педагогов детского сада в вопросах формирования предпосылок финансовой грамотности у старших дошкольников. Трудности проявлялись в следующем: воспитатели в отсутствие парциальной или дополнительной программы соответствующего содержания затруднялись в целеполагании, отборе содержания и проектировании технологических карт для проведения занятий; сами занятия планировались бессистемно, с использованием нецелесообразных и не всегда соответствующих особенностям темы форм совместной деятельности педагогов с детьми. Все это также снижало мотивацию дошкольников к освоению содержания, связанного с финансами.

Мы предположили, что данные проблемы определенным образом могут быть решены через взаимодей-

ствие педагогов детского сада с вузом, в структуре которого есть кафедра соответствующей направленности. **Взаимодействие с вузом как ресурс формирования финансовой грамотности дошкольников**

Современный детский сад представляет собой открытую развивающуюся социально-педагогическую систему и может устанавливать взаимоотношения с организациями и учреждениями, которые могут оказать содействие дошкольной образовательной организации в решении определенных образовательных и организационных задач.

В 2021 году было заключено соглашение и организовано взаимодействие между детским садом «Солнышко» и кафедрой «Финансы и кредит» экономического факультета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Костромская государственная сельскохозяйственная академия» (далее – кафедра). Взаимодействие в данном случае предполагало согласованную деятельность образовательных учреждений разных уровней, направленную на решение конкретной значимой задачи – создание эффективных условий для формирования предпосылок финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

На кафедре имеются современные материально-технические средства соответствующей направленности, которые доступны пониманию и использованию в практической деятельности детьми старшего дошкольного возраста, например «Лаборатория кассового и банковского оборудования». Преподаватели кафедры владеют необходимыми финансовыми компетенциями и могут обеспечить повышение подобных компетенций в рамках финансовой грамотности как педагогов детского сада «Солнышко», так и воспитанников старшего дошкольного возраста.

Таблица 1

Структура дополнительной образовательной программы дошкольного образования «Первые ступеньки в мир финансовой грамотности»

№ раздела	Название раздела	Темы раздела
1	Труд и продукт (товар)	Заготовки овощей и фруктов на зиму Без труда не вытащишь и рыбку из пруда Встречи с интересными людьми Источники дохода
2	Деньги и цена (стоимость)	Знакомство с профессией менеджера банка Как появились деньги Деньги, монеты, банкноты Что такое цена? Семейный бюджет
3	Реклама: правда и ложь, разум и чувства, желания и возможности	Торги Потребности человека Сочини рекламу
4	Полезные экономические навыки и привычки в быту	Копейка рубль бережет Без хозяина деньги – черепки Бережная посуда два века стоит Кто не бережет копейки, сам рубля не стоит

Основной целью взаимодействия стало объединение усилий педагогов детского сада и преподавателей кафедры в формировании предпосылок финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

В рамках взаимодействия с целью методического обеспечения процесса формирования предпосылок финансовой грамотности у старших дошкольников педагогами детского сада и преподавателями кафедры была разработана дополнительная образовательная программа дошкольного образования «Первые ступеньки в мир финансовой грамотности» (далее – Программа). Структура программы представлена в таблице 1.

Программа ориентирована на детей 5–7 лет и реализуется в течение двух лет обучения. В Программе представлены приложения, включающие примерное комплексно-тематическое планирование содержания организованной деятельности детей старшей и подготовительной к школе групп по формированию предпосылок финансовой грамотности детей на весь период реализации Программы.

Одним из практических результатов взаимодействия детского сада «Солнышко» и кафедры стало проведение на базе экономического факультета системы занятий с детьми старшего дошкольного возраста в рамках реализации дополнительной образовательной программы дошкольного образования «Первые ступеньки в мир финансовой грамотности». Опишем содержание некоторых из этих занятий.

Серия занятий проводилась в рамках двух тем: «Как появились деньги» (раздел Программы «Деньги и цена») и «Торги» (раздел Программы «Реклама»). Целью занятия стало знакомство детей с историей возникновения денег и их ролью в жизни человека.

В начале занятия был проведён экскурс в историю появления денег и их эволюционное развитие. Преподаватели кафедры, используя мультимедийную презентацию, рассказали воспитанникам о том, что в те времена, когда не было денег, люди товар обменивали; затем вместо денег использовались ракушки, кусочки янтаря и т. д. Дети узнали историю появления первых металлических денег – монет и современных денег. Затем воспитанники и педагоги создали карту-панно «Река времени» [Короткова: 3], в которой определенным образом нашла отражение история денег, представленная детям в ходе экскурсии. Для создания карты-панно педагоги заранее подготовили материалы: длинный бумажный лист с изображением полосы – «реки времени» синего цвета (на полосе обозначены остановки: древность – старина – наше время); иллюстрации соответствующего содержания), клей-карандаши, салфетки. В процессе создания карты дети и взрослые обсуждали полученную информацию, выбирали и наклеивали иллюстрации на соответствующих «остановках».

В ходе занятия также использовались элементы исторического экскурса: несколько детей (по желанию) «переоделись в купцов» и попробовали выгодно для себя обменять свой товар на нужный.

В ходе другого занятия решались следующие педагогические задачи:

- формировать у старших дошкольников отношение к деньгам как к части финансовой культуры нашей страны;
- формировать у старших дошкольников представления о том, что деньгами оплачивают результаты труда людей, деньги являются средством и условием материального благополучия, достатка в жизни людей.

Занятие проводилось на базе лаборатории кассового и банковского оборудования экономического факультета, где дети наблюдали за работой специализированной техники, которую дети могли видеть в магазинах, торговых центрах и отделениях банков:

– Kisan K2. Данный двухкарманный сортировщик банкнот предназначен для определения подлинности банкнот. В его функции входят пересчет смешанной пачки и сортировка банкнот по номиналу, а также считывание и сверка серийных номеров.

– Счетчик-сортировщик монет Cassida C100. Этот многофункциональный аппарат позволяет обрабатывать монеты разного номинала с отображением общей суммы на дисплее и рассортировать монеты по номиналу.

Наблюдение детей за работой специализированной банковской техники сопровождалось пояснениями преподавателя кафедры, а также практическими действиями детей – сортировкой монет по номиналу.

Занятие «Семейный бюджет» было проведено в рамках темы «Деньги и цена». В ходе занятия решались следующие педагогические задачи:

- раскрыть детям в игровой форме понятие бюджета семьи, его элементов;
- познакомить детей с возможными источниками формирования доходов и направления расходования средств семейного бюджета;
- развивать произвольное внимание, память, логическое мышление детей;
- воспитывать у детей желание бережно относиться к деньгам, умение экономно и рационально расходовать денежные средства семейного бюджета.

Для проведения этого занятия преподавателями кафедры и студентами соответствующего направления подготовки были разработаны дидактическая игра и лэпбук «Семейный бюджет».

Цель игры: формирование у детей старшего дошкольного возраста практических умений по распределению семейного бюджета.

В ходе игры использовались следующие материалы и оборудование:

1. Магнитная доска.
2. Картинки на магнитах с изображением:
 - членов семьи (бабушка, дедушка, мама, папа, брат, сестра);
 - монет;
 - кошелька, копилки;
 - вещей, отражающих основные направления расходования средств семейного бюджета: продуктов питания, жилья, лампочки, крана с водой, магазина, одежды, автобуса, сладостей, игрушек и др.

Ход игры

В ходе вводной беседы детям задавались уточняющие вопросы: что такое семья, кто является членами семьи, из каких источников в семью поступают деньги (заработная плата, пенсия, стипендия и др.).

В основной части занятия дети вместе с педагогами решали проблемную ситуацию – как распределять семейный бюджет.

Решение проблемной ситуации распределения детьми семейного бюджета осуществлялось по двум вариантам.

1-й вариант игры. Перед детьми ставилась задача распределить бюджет таким образом, чтобы покрыть все расходы семьи. Для выбора покупок педагог прикреплял на магнитную доску карточки с изображением продуктов, одежды, игрушек и др. Дети должны были решить самостоятельно, какое количество «денег» (в игре – карточек с изображением монет) надо отправить («положить в кошелек») на осуществление того или иного вида расходов семьи. Дети «делали покупки», перемещая «монеты» в кошелек, который визуально играл роль семейного бюджета.

В процессе игры было выявлено, что у большинства детей сформировано правильное представление о том, что самые крупные расходы семья осуществляет на покупку продуктов питания, одежды, оплату за жилье и коммунальные платежи.

В ходе подведения итогов и обсуждения предполагаемых решений проблемной ситуации по распределению семейного бюджета детьми старшего дошкольного возраста был сделан вывод о том, что все расходы семьи делятся на две группы: обязательные и необязательные. В этом случае педагог подвел детей к мысли о том, что есть затраты, на которых можно сэкономить, а сэкономленные деньги можно сберегать (копить).

2-й вариант игры. Дети распределяли семейный бюджет экономно, а оставшиеся деньги перемещали в копилку. В процессе развития игры детям предлагалось предположить, на что можно потратить накопленные средства.

В дальнейшем карту-панно «Река времени», дидактическую игру и лэпбук дети разместили в группе детского сада и использовали в самостоятельной игровой деятельности.

Выводы

Таким образом, в результате продуманного и скоординированного взаимодействия детского сада «Солнышко» и кафедры «Финансы и кредит» Костромской сельскохозяйственной академии были созданы некоторые *организационно-педагогические условия* для частичного решения проблем, возникших в процессе формирования предпосылок финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста.

Мы предполагаем, что в дальнейшем в результате полной реализации этих условий:

1) значительно повысится интерес детей к теме финансовой деятельности человека за счет использования технических ресурсов вуза, а также обогащения развивающей предметно-пространственной среды детского сада новыми дидактическими и развивающими пособиями соответствующей направленности;

2) разработанная дополнительная образовательная программа дошкольного образования «Первые ступеньки в мир финансовой грамотности», а также занятия, подготовленные и проведенные совместно педагогами детского сада «Солнышко» и преподавателями кафедры, будут способствовать повышению методической компетентности педагогов в вопросах формирования предпосылок финансовой грамотности старших дошкольников.

Список литературы

Бичева И.Б., Николаева Л.Ю., Степаненкова А.В. Особенности формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-finansovoy-gramotnosti-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta?> (дата обращения: 01.06.2022)

Зиновьева Т.А. Педагогические условия развития финансовой грамотности у старших дошкольников // Научный потенциал. 2020. № 1 (28). С. 36–38.

Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. 208 с.

Методические рекомендации для педагогических работников по реализации основной образовательной программы дошкольного образования в части экономического воспитания дошкольников. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f22e87b648b2a2f2654d07843942f0bb/?ysclid=1414bjkold162495512> (дата обращения: 17.06.2022).

Распоряжение Правительства РФ от 25.09.2017 № 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы». URL: <http://static.government.ru/media/files/uQZdLRrkPLAdEVdaBsQrk505szCcL4PA.pdf> (дата обращения: 01.06.2022).

Сажин А.В. Формирование финансово-экономической грамотности студентов при обучении в учреждении

дениях среднего профессионального образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 139–141.

Шатова А.Д. Финансовая грамотность дошкольников: две стороны проблемы // Дошкольное воспитание. 2018. № 2. С. 22–26.

Яркина Л.В., Савицкая Ю.А. Формирование картины мира у дошкольников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 191–195.

References

Bicheva I.B., Nikolaeva L.Yu., Stepanenkova A.V. *Osobnosti formirovaniya finansovoy gramotnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta* [Features of the formation of financial literacy in older preschool children]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobnosti-formirovaniya-finansovoy-gramotnosti-u-detey-starshego-doshkol'nogo-vozrasta?> (accessed date: 06.01.2022) (In Russ.)

Zinovieva T.A. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya finansovoy gramotnosti u starshih doshkol'nikov* [Pedagogical conditions for the development of financial literacy in older preschoolers]. *Nauchnyj potencial* [Scientific potential], 2020, No. 1 (28), pp. 36-38 (In Russ.)

Korotkova N.A. *Obrazovatel'nyj process v gruppah detej starshego doshkol'nogo vozrasta* [Educational process in groups of older preschool children]. Moscow, LINKA-PRESS [Link-Press Publ.], 2007, 208 c. (In Russ.)

Metodicheskie rekomendacii dlya pedagogicheskikh rabotnikov po realizacii osnovnoj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya v chasti ekonomicheskogo vospitaniya doshkol'nikov [Methodological recommendations for teaching staff on the implementation of the basic educational program of preschool education in terms of economic education of preschoolers]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/>

f22e87b648b2a2f2654d07843942f0bb/? (accessed date: 17.06.2022) (In Russ.)

Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 25.09.2017 № 2039-r «Ob utverzhdenii Strategii povysheniya finansovoy gramotnosti v Rossijskoj Federacii na 2017–2023 gody» [Decree of the Government of the Russian Federation dated 25.09.2017 No. 2039-r «On approval of the Strategy for improving financial Literacy in the Russian Federation for 2017-2023»]. URL: <http://static.government.ru/media/files/uQZdLRrkPLAdEVdaBsQrk-505szCcL4PA.pdf> (accessed date: 01.06.2022) (In Russ.)

Sazhin A.V. *Formirovanie finansovo-ekonomicheskoy gramotnosti studentov pri obuchenii v uchrezhdeniyah srednego professional'nogo obrazovaniya* [Formation of financial and economic literacy of students when studying in institutions of secondary vocational education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, No. 2, pp. 139–141 (In Russ.)

Shatova A.D. *Finansovaya gramotnost' doshkol'nikov: dve storony problemy* [Financial literacy of preschoolers: two sides of the problem]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 2018, No. 2, pp. 22-26 (In Russ.)

Yarkina L.V., Savitskaya Yu.A. *Formirovanie kartiny mira u doshkol'nikov* [The formation of a picture of the world in preschoolers]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, No. 2, pp. 191-195 (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 10.05.2022; одобрена после рецензирования 01.08.2022; принята к публикации 01.08.2022.

The article was submitted 10.05.2022; approved after reviewing 01.08.2022; accepted for publication 01.08.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 60–68. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 60–68.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 372. 8:51

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-60-68>

КОМПЛЕКСНЫЕ ЧИСЛА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ И В ПЕРСПЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ ЕГЭ

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

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

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

Смирнова Алена Олеговна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, aleosmir@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9039-8192>

Ширяев Кирилл Евгеньевич, кандидат физико-математических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, shiryayev4@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5495-6820>

Аннотация. Статья посвящена использованию понятия комплексного числа в школьном курсе математики. До недавнего времени тематика комплексных чисел не включалась в государственную итоговую аттестацию, но осваивалась в классах с углубленным изучением математики. В связи с введением в перспективную модель единого государственного экзамена задачи, связанные с этим понятием, ныне приобретают острую актуальность. В статье в первую очередь затрагивается анализ изложения материала в школьных учебниках, в особенности понятия комплексного числа. Затем приведено несколько примеров решения задач, которые были представлены в перспективной модели единого государственного экзамена по математике, причем с использованием как аналитической, так и геометрической интерпретации комплексного числа. Кроме того, показываются различные подходы к решению задания как алгебраическими (метод оценки) и геометрическими (нахождение высоты в треугольнике, метод подобия, методы аналитической геометрии) методами, а также методами математического анализа (нахождение наибольшего или наименьшего значения с помощью производной). Статья также содержит некоторые методические рекомендации для подготовки по данной теме и систему заданий, которую можно предложить как учителям при подготовке к экзамену, так и обучающимся для закрепления навыков решения заданий подобного типа.

Ключевые слова: перспективная модель, комплексные числа, алгебраическая форма комплексного числа, государственная итоговая аттестация, единый государственный экзамен.

Для цитирования: Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Смирнова А.О., Ширяев К.Е. Комплексные числа в школьном курсе математики и в перспективной модели ЕГЭ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 60–68. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-60-68>

Research Article

COMPLEX NUMBERS IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS AND IN THE PERSPECTIVE MODEL OF THE FINAL EXAM

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

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

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

Alena O. Smirnova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, aleosmir@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9039-8192>

Kirill E. Shiryayev, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, shiryayev4@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5495-6820>

Abstract. The article is devoted to the use of the concept of a complex number in a school Mathematics course. Until recently, the topic of complex numbers had not been included in the state final exam, however studied in classes with in-depth study of mathematics. In connection with the introduction of tasks related to this concept into the prospective model of the unified state exam, it is now becoming topical. The article primarily touches upon the analysis of the presentation of material in school textbooks, in particular the concept of a complex number. Then there are several examples of problem solving, which was presented in a promising model of the unified state exam in Mathematics, using both analytical and geometric interpretation of a complex number. In addition, various approaches to solving the problem are shown, both algebraic (estimation method) and geometric (finding the altitude in a triangle, similarity method, methods of analytical geometry) methods, as well as methods of mathematical analysis (finding the largest or smallest value using the derivative). The article also contains some methodological recommendations for preparing on this topic and a system of tasks that can be offered both to teachers in preparing for the exam, and to pupils to consolidate the skill of solving tasks of this type.

Keywords: perspective model, complex numbers, algebraic form of complex number, state final certification, unified state exam.

For citation: Babenko A.S., Margolina N.L., Matytsina T.N., Smirnova A.O., Shiryayev K.E. Complex numbers in the school course of Mathematics and in the perspective model of the final exam. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 60–68. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-60-68>

Математика – наука многогранная. Многие математические дисциплины совершенно не похожи одна на другую, и только на высоком уровне познания открывается некое единство. В то же время о связи математических дисциплин ведется много интересных и продуктивных дискуссий [Бабенко, Марголина, Матыцина, Ширяев, 2019г: 11; Бабенко, Марголина, Матыцина, Ширяев, 2019б: 130; Бабенко, Марголина, Матыцина, Ширяев, 2019а: 14]. При этом серьезное математическое образование (как и любое образование вообще) обеспечивается непрерывностью математических дисциплин, начиная от арифметики в начальной школе (а лучше еще раньше) и далее через школьные алгебру, начала анализа и геометрию сквозь институтские программы (которые, увы, подвергаются все большим и большим «оптимизациям», приводящим к сокращению часов) к совсем уж специальным и экзотическим математической логике и теории чисел. Заметим, что последние дисциплины, считающиеся даже среди большинства математиков самыми сложными, в то же время являются и самыми понятными на элементарном, скорее даже подсознательном уровне, поскольку именно с арифметики (операции с числами, чем не примитивная теория чисел) и простейших математических задач «на логику» и начинается математическое образование ребенка (о непрерывности математического образования можно прочесть, например, в [Бабенко, Кузнецова, Ширяев: 10; Бабенко, Марголина, Матыцина, Ширяев, 2019в: 133; Агеева, Матыцина, Ширяев: 109]).

Одним из ключевых вопросов здесь является проблема соответствия вводимых математических понятий уровню математического образования обучающегося. Например, введение комплексных чисел при изучении квадратных уравнений, скорее всего, приведет к «каше» в голове ученика, а вот когда ученики привыкнут к тому, что при отрицательном дискриминанте решений нет, демонстрация корня из отрица-

тельного числа, скорее всего, их заинтересует (более подробно об этом см.: [Бабенко, Марголина, Матыцина, Ширяев, 2020: 154]). Вообще, комплексные числа – одна из наиболее ярких тем, где даже на школьном уровне хорошо видна связь анализа и геометрии при некоей специфичности самого объекта изучения.

В 2021 годы была опубликована Перспективная модель контрольно-измерительных материалов (КИМ) единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике 2022 года [Перспективные модели: 1], в которой появилось задание, связанное с комплексными числами. Данная тема изучается в программе 10–11 классов с углубленным изучением математики и включена в учебники, соответствующие требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. Заметим, что тема «Комплексные числа» не нова для школьной математики, однако она становится более актуальной при освоении школьного курса алгебры в связи с будущим включением задания по данной теме.

Согласно примерной основной образовательной программе среднего общего образования в разделе «Числа и выражения» на углубленном уровне отмечается, что выпускник получит возможность научиться применять при решении задач простейшие функции комплексной переменной как геометрические преобразования, при этом иметь базовые представления о множестве комплексных чисел [Примерная основная образовательная программа: 96].

При изучении математики на углубленном уровне предъявляются требования, соответствующие направлению «Математика для профессиональной деятельности»; вместе с тем выпускник получает возможность изучить математику на гораздо более высоком уровне, что создаст фундамент для дальнейшего серьезного изучения математики в вузе.

По теме «Комплексные числа» обучающиеся получают первичные представления о множестве комплексных чисел; учатся выполнять действия

с комплексными числами, находить комплексно сопряженные числа, модуль и аргумент числа, записывать в тригонометрической форме комплексные числа; решать уравнения в комплексных числах. Данная тема расширяет у обучающихся представление о числе, которое является абстрактным понятием и формировалось у общества тысячелетиями.

Во всех учебниках с грифом ФГОС и без него излагается теоретический материал и приводится система заданий по данным подтемам, а также задания по изображению кривых и областей на комплексной плоскости. Отличительной особенностью по изложению данной темы в учебниках является определение комплексного числа, но во всех – дается алгебраическая форма комплексного числа, что является очень важным при выполнении задания в ЕГЭ, где необходимо выполнить вычисления и преобразования (согласно спецификации КИМ по математике).

Комплексные числа определяются через ближайший род и видовое отличие. В качестве ближайшего рода выбирается:

- элемент множества комплексных чисел, при этом множество комплексных чисел вводится аксиоматически (упорядоченная пара вещественных чисел с заданными на нем операциями сложения и умножения, удовлетворяющие нескольким условиям) [Пратусевич: 217; Алгебра 2009: 380; Виленкин: 188];

- вектор с началом в начале координат [Алгебра 2019: 119];

- алгебраическая форма комплексного числа [Мордкович: 243; Муравин: 204; Колягин: 101].

Чтобы проверить, на каком уровне сформированы предметные образовательные результаты у обучающихся по теме «Комплексные числа», и понять, насколько они усвоили само понятие комплексных чисел и действия над ними, было введено задание в КИМ ЕГЭ по математике 2022 г. в Перспективной модели. Рассмотрим пример номер 11 такого задания из демонстрационного варианта [Перспективные модели: 3]. Приведем различные варианты и подходы к его решению.

Задание 11. Про комплексное число z известно, что $|z - 4 - 7i| = |z + 4 - i|$. Найдите наименьшее значение $|z|$.

Решение. Рассмотрим равенство $|z - 4 - 7i| = |z + 4 - i|$. Для работы с данным равенством будем использовать определение комплексного числа, согласно которому $z = x + iy$, где $x, y \in R, i = \sqrt{-1}$. Выполним замену в данном равенстве. Получим выражение вида: $|x + iy - 4 - 7i| = |x + iy + 4 - i|$. Выделим действительную и мнимую части комплексных чисел, расположенных под знаком модуля

$$|(x - 4) + i(y - 7)| = |(x + 4) + i(y - 1)|$$

и воспользуемся определением модуля комплексного числа

$$\sqrt{(x - 4)^2 + (y - 7)^2} = \sqrt{(x + 4)^2 + (y - 1)^2}.$$

Возведем обе части данного равенства в квадрат:

$$\left(\sqrt{(x - 4)^2 + (y - 7)^2}\right)^2 = \left(\sqrt{(x + 4)^2 + (y - 1)^2}\right)^2.$$

Получим $(x - 4)^2 + (y - 7)^2 = (x + 4)^2 + (y - 1)^2$.

Теперь воспользуемся формулами сокращенного умножения и приведем подобные слагаемые:

$$x^2 - 8x + 16 + y^2 - 14y + 49 = x^2 + 8x + 16 + y^2 - 2y + 1;$$

$$-8x - 14y + 49 = 8x - 2y + 1;$$

$$-16x - 12y + 48 = 0;$$

$$4x + 3y - 12 = 0;$$

$$y = 4 - \frac{4}{3}x.$$

Получили уравнение прямой. Вывод: множество всех комплексных чисел z , удовлетворяющих равенству $|z - 4 - 7i| = |z + 4 - i|$, изображаются на координатной плоскости прямой, заданной уравнением

$$y = 4 - \frac{4}{3}x.$$

Рассмотрим модуль комплексного числа, по определению $|z| = \sqrt{x^2 + y^2}$. Выполним замену:

$$y = 4 - \frac{4}{3}x. \text{ Тогда имеем } |z| = \sqrt{x^2 + \left(4 - \frac{4}{3}x\right)^2}.$$

Раскроем скобки и приведем подобные слагаемые:

$$\begin{aligned} |z| &= \sqrt{x^2 + \left(4 - \frac{4}{3}x\right)^2} = \sqrt{x^2 + 16 - \frac{32}{3}x + \frac{16}{9}x^2} = \\ &= \sqrt{\frac{25}{9}x^2 - \frac{32}{3}x + 16}. \end{aligned}$$

Далее решение данной задачи возможно несколькими способами.

1 способ решения.

По условию задачи необходимо найти наименьшее значение $|z|$, поэтому преобразуем подкоренное выражение, выделив полный квадрат, и выполним оценку $|z|$.

$$\begin{aligned} |z| &= \sqrt{\frac{25}{9}x^2 - \frac{32}{3}x + 16} = \\ &= \sqrt{\left(\frac{5x}{3}\right)^2 - 2 \cdot \frac{5x}{3} \cdot \frac{16}{5} + \left(\frac{16}{5}\right)^2 - \left(\frac{16}{5}\right)^2 + 16} = \\ &= \sqrt{\left(\frac{5x}{3} - \frac{16}{5}\right)^2 + 16 - \left(\frac{16}{5}\right)^2} \geq \sqrt{16 - \left(\frac{16}{5}\right)^2} = \end{aligned}$$

$$= \sqrt{16 \cdot \left(1 - \frac{16}{25}\right)} = \sqrt{16 \cdot \frac{9}{25}} = \frac{4 \cdot 3}{5} = 2,4.$$

Таким образом, получили оценку модуля комплексного числа, а именно $|z| \geq 2,4$. А значит, наименьшее значение $|z|$ равно 2,4.

Ответ: 2,4

II способ решения.

Будем рассматривать модуль комплексного числа z как функцию одной действительной переменной x , где $x \in R$. По условию задачи необходимо найти наименьшее значение $|z|$, то есть наименьшее значение

функции $f(x) = \sqrt{\frac{25}{9}x^2 - \frac{32}{3}x + 16}$. Так как функция

$y = \sqrt{x}$ возрастающая, а подкоренное выражение положительно при всех значениях переменной x , то заданная функция $f(x)$ достигает наименьшего значения в той точке, в которой достигает наименьшего значения подкоренное выражение $\frac{25}{9}x^2 - \frac{32}{3}x + 16$.

Рассмотрим квадратичную функцию $y = \frac{25}{9}x^2 - \frac{32}{3}x + 16$. Графиком является парабола, ветви которой направлены вверх (так как $a = \frac{25}{9} > 0$).

А значит, данная функция достигает наименьшего значения в вершине параболы. Найдем

$$x_0 = -\frac{b}{2a} = -\frac{-\frac{32}{3}}{2 \cdot \frac{25}{9}} = \frac{32}{3} \cdot \frac{9}{25 \cdot 2} = \frac{48}{25}, \text{ тогда}$$

$$y_0 = y(x_0) = y\left(\frac{48}{25}\right) = \frac{25}{9} \cdot \left(\frac{48}{25}\right)^2 - \frac{32}{3} \cdot \frac{48}{25} + 16 = \\ = \frac{256}{25} - \frac{512}{25} + 16 = -\frac{256}{25} + 16 = \frac{144}{25}.$$

Следовательно, наименьшее значение заданной функции $f(x) = \sqrt{\frac{25}{9}x^2 - \frac{32}{3}x + 16}$ будет равно

$$f_0 = \sqrt{\frac{144}{25}} = \frac{12}{5} = 2,4.$$

Таким образом, наименьшее значение $|z|$ равно 2,4.
 Ответ: 2,4.

III способ решения.

Так же как и во втором способе, введем в рассмотрение функцию $f(x) = \sqrt{\frac{25}{9}x^2 - \frac{32}{3}x + 16}$, которая определена на множестве всех действительных чисел. Для отыскания наименьшего значения этой функции сначала необходимо найти ее производную:

$$f'(x) = \left(\sqrt{\frac{25}{9}x^2 - \frac{32}{3}x + 16} \right)' = \\ = \frac{\frac{25}{9} \cdot 2x - \frac{32}{3}}{2 \cdot \sqrt{\frac{25}{9}x^2 - \frac{32}{3}x + 16}} = \\ = \frac{\frac{50}{9} \cdot x - \frac{32}{3}}{2 \cdot \sqrt{\frac{25}{9}x^2 - \frac{32}{3}x + 16}}.$$

Далее, найдем нули производной:

$$\frac{\frac{50}{9} \cdot x - \frac{32}{3}}{2 \cdot \sqrt{\frac{25}{9}x^2 - \frac{32}{3}x + 16}} = 0 \Rightarrow \\ \Rightarrow \begin{cases} \frac{50}{9} \cdot x - \frac{32}{3} = 0, \\ \frac{25}{9}x^2 - \frac{32}{3}x + 16 \neq 0. \end{cases} \Rightarrow \\ \Rightarrow x = \frac{32}{3} \cdot \frac{9}{50} = \frac{48}{25}.$$

Определим знаки производной функции $f'(x)$ и изобразим на числовой прямой (см. рис. 1).

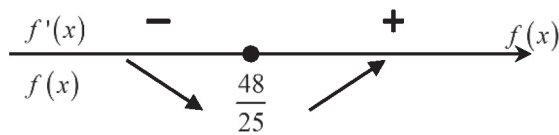


Рис. 1

Функция достигает своего наименьшего значения в точке $x_{min} = \frac{48}{25}$. Найдем наименьшее значение функции:

$$f(x_{min}) = f\left(\frac{48}{25}\right) = \\ = \sqrt{\frac{25}{9} \cdot \left(\frac{48}{25}\right)^2 - \frac{32}{3} \cdot \frac{48}{25} + 16} = \sqrt{\frac{256}{25} - \frac{512}{25} + 16} = \\ = \sqrt{-\frac{256}{25} + 16} = \sqrt{\frac{144}{25}} = \frac{12}{5} = 2,4.$$

Таким образом, наименьшее значение $|z|$ равно 2,4.

Ответ: 2,4.

IV способ решения.

Используем геометрические соображения. Так как множество всех комплексных чисел z , удовлетворяющих равенству $|z - 4 - 7i| = |z + 4 - i|$, изображаются на координатной плоскости прямой, заданной уравнением $y = 4 - \frac{4}{3}x$ (см. рис. 2), а по условию за-

дачи необходимо найти наименьшее значение модуля $|z|$, которое является расстоянием от начала координат до точки, лежащей на данной прямой l , то наименьшее значение $|z|$ – кратчайшее расстояние от начала координат до данной прямой, то есть длина перпендикуляра, опущенного из начала координат на прямую l .

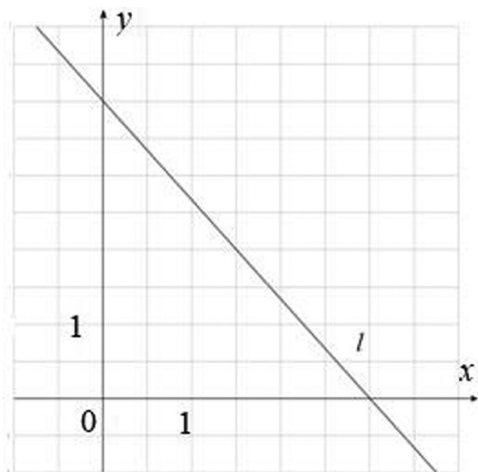


Рис. 2

Для нахождения длины перпендикуляра рассмотрим треугольник OAB (см. рис. 3).

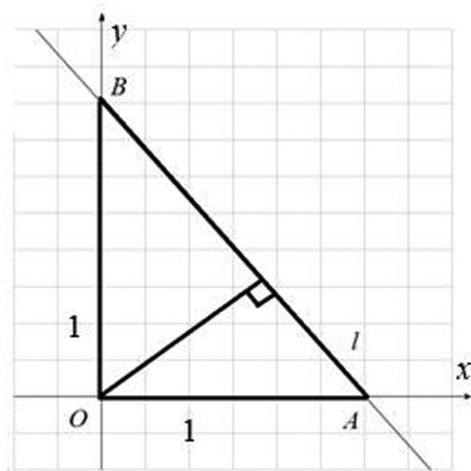


Рис. 3

Найдем точки пересечения прямой с осями координат. Если $x = 0$, то $y = 4 - \frac{4}{3} \cdot 0 = 4$, следовательно, $OB = 4$. Если $y = 0$, то $0 = 4 - \frac{4}{3}x$, $x = 3$ следовательно, $OA = 3$. Тогда по теореме Пифагора можно найти AB , длина которого равна 5. Теперь найдем площадь треугольника OAB двумя способами, как полупроизведение катетов прямоугольного треугольника и как полупроизведение высоты и гипотенузы, далее приравняем их.

$$\frac{1}{2} \cdot 3 \cdot 4 = \frac{1}{2} \cdot 5 \cdot h;$$

$$5h = 12;$$

$$h = \frac{12}{5};$$

$$h = 2,4.$$

Таким образом, наименьшее значение $|z|$ равно 2,4.

Ответ: 2,4.

У способ решения.

Заметим, что левая часть данного равенства $|z - 4 - 7i| = R$ – это множество точек $M(x, y)$, лежащих на окружности с центром в точке $O_1(4; 7)$ радиуса R , а правая часть $|z + 4 - i| = R$ – это множество точек $M(x, y)$, лежащих на окружности с центром в точке $O_2(-4; 1)$ радиуса R . Тогда данное равенство $|z - 4 - 7i| = |z + 4 - i|$ задает множество точек, равноудаленных от O_1 и O_2 . Это множество точек располагается на серединном перпендикуляре l к отрезку O_1O_2 . Имеем, что $|z| = r$ – множество точек с центром в точке $O(0; 0)$ радиуса r . Так как по условию необходимо найти наименьшее значение модуля $|z|$, то следует найти радиус окружности $|z| = r$, для которой прямая l является касательной. Из этого вытекает, что нужно найти расстояние от точки $O(0; 0)$ до прямой l . Вот здесь можно рассуждать разными способами. Приведем два варианта дальнейшего решения.

1-й способ. Составим уравнение прямой l . Прямая l перпендикулярна O_1O_2 и проходит через середину S отрезка O_1O_2 . Знаем, что координаты точек $O_1(4; 7)$, $O_2(-4; 1)$, тогда $S\left(\frac{-4+4}{2}; \frac{1+7}{2}\right) \Rightarrow S(0; 4)$. Составим уравнение прямой O_1O_2 , заданной двумя точками O_1 и O_2 .

$$\begin{aligned} O_1O_2 : \frac{x-x_1}{x_2-x_1} &= \frac{y-y_1}{y_2-y_1} \Rightarrow \\ \Rightarrow \frac{x-4}{-4-4} &= \frac{y-7}{1-7} \Rightarrow \frac{x-4}{-8} = \frac{y-7}{-6} \Rightarrow \\ \Rightarrow 6x-8y+32 &= 0 \Rightarrow y = \frac{3}{4}x+4. \end{aligned}$$

Составим уравнение прямой l , перпендикулярной прямой O_1O_2 и проходящей через точку S .

$$l: y = -\frac{4}{3}x+4 \Rightarrow 4x+3y-12=0.$$

Найдем расстояние от точки $O(0; 0)$ до прямой l , заданной в общем виде, для этого воспользуемся следующей формулой: $d(M_0, l) = \frac{|Ax_0 + By_0 + C|}{\sqrt{A^2 + B^2}}$, где прямая $l: Ax + By + C = 0$ и точка $M_0(x_0; y_0)$. Применяем эту формулу для нашего случая:

$$d = \frac{|4 \cdot 0 + 3 \cdot 0 - 12|}{\sqrt{4^2 + 3^2}} = \frac{12}{\sqrt{25}} = \frac{12}{5} = \frac{24}{10} = 2,4.$$

Ответ: 2,4.

2-й способ. Рассмотрим треугольник ΔO_1FO_2 ($\angle F = 90^\circ$) (см. рис. 4). Имеем $O_1F = 6$, $O_2F = 8$. Тогда по теореме Пифагора найдем длину гипотенузы $O_1O_2 = \sqrt{8^2 + 6^2} = \sqrt{100} = 10$. Так как $O_1O_2 \perp l$ и $OM \perp l$, то $\angle FO_2S = \angle POM$. Тогда в треугольнике ΔOMS угол M прямой, обозначим $\angle OSM = \alpha$, $\sin \alpha = \frac{OM}{SO} = \frac{r}{4}$. Из треугольника O_2FO_1 , где угол $\angle F = 90^\circ$, получим $\sin \alpha = \frac{O_1F}{O_2O_1} = \frac{6}{10}$. Тогда $\frac{r}{4} = \frac{6}{10}$, следовательно $r = \frac{24}{10} = 2,4$.

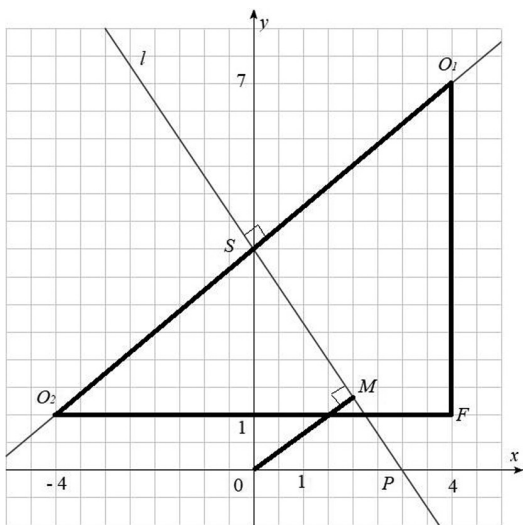


Рис. 4

Здесь можно рассуждать по-другому, подметить, что треугольники ΔOMS и ΔO_1FO_2 подобны (см. рис. 4). Из отношения подобия легко найдется нужное расстояние.

На примере решения рассмотренной задачи мы убеждаемся в том, что задание в демонстрационном варианте не является элементарным. Его выполнение требует от обучающегося не только базовых знаний и умений по комплексным числам, но и знаний по математическому анализу и аналитической геометрии (например, нахождения расстояния от точки до прямой, производной функции, решение неравенств и пр.).

В качестве актуализации базовых знаний при подготовке к заданию, связанному с комплексными числами, мы рекомендуем повторить:

1. Основные теоретические сведения по комплексным числам (определение комплексного числа, действия над ними).
2. Нахождение модуля комплексного числа.
3. Нахождение действительной и мнимой частей выражений.
4. Способы задания кривых на действительной и комплексной плоскостях.

5. Нахождение уравнений кривых на комплексной плоскости.

6. Способы нахождения наибольшего или наименьшего значения функций одной переменной.

Для закрепления навыков решения подобных заданий предлагаем систему задач, которые можно использовать на уроках математики или при подготовке к ЕГЭ.

1. Про комплексное число z известно, что $\operatorname{Re} z - \operatorname{Im} z = 2\sqrt{2}$. Найдите наименьшее значение $|z|$.
2. Про комплексное число z известно, что $|\bar{z} - 2i| = |z - 4|$. Найдите наименьшее значение $|z|\sqrt{5}$.
3. Про комплексное число z известно, что $|z - 1| = \operatorname{Re} z$. Найдите наименьшее значение $|z|$.
4. Про комплексное число z известно, что $|z + 1 - i| = 4$. Найдите наибольшее значение $\operatorname{Im} z$.
5. Про комплексное число z известно, что $\left| \frac{z-1}{z+3} \right| = 1$. Найдите $\operatorname{Re} z$.
6. Про комплексное число z известно, что $|z| = \operatorname{Re} z + 1$. Найдите а) наименьшее значение $\operatorname{Re} z$; б) наименьшее значение $|z|$.
7. Про комплексное число z известно, что $\operatorname{Re} \frac{z-1}{z} = 0$. Найдите наименьшее значение $\operatorname{Im} z$.
8. Про комплексное число z известно, что $|z - 2| + |z + 2| = 5$. Найдите наибольшее значение $\operatorname{Re} z$.
9. Про комплексное число z известно, что $(1+i)\bar{z} = (1-i)z$. Найдите наименьшее значение $|z|$.
10. Про комплексное число z известно, что $\operatorname{Re} \frac{1}{z} + \operatorname{Im} \frac{1}{z} = \frac{1}{2}$. Найдите наибольшее значение $\operatorname{Im}(\sqrt{2} - 1) \cdot z$.

Опишем критерии, по которым составлялась данная подборка заданий.

Задания 1 и 2 аналогичны рассматриваемому в статье примеру, но в первом случае сразу получается уравнение прямой. Задание 3 похоже, но получается каноническое уравнение параболы ($y^2 = 2x - 1$). В четвертом задании необходимо получить уравнение кривой на комплексной плоскости – окружность, а затем по чертежу или путем оценки определить наибольшее значение мнимой части комплексного числа. В задании 5 после преобразований обучающийся сразу найдет значение действительной части комплексного числа. Задания с 6 по 10 аналогичны, но имеют более сложное уравнение в условии.

Итак, мы рассмотрели, каким образом можно решить задание № 11 перспективной модели ЕГЭ и сформулировали ряд рекомендаций для организации подготовки обучающегося к выполнению данного задания и для изучения темы «Комплексные числа» в школьном курсе математики.

Список литературы

Агеева Е.С., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Несколько слов об особенностях преподавания теории вероятностей в школе // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы XIV Всерос. науч.-метод. конф. Кострома: Костромской государственной университет, 2021. С. 109–112.

Алгебра и начала математического анализа. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый и профил. уровни / С.М. Никольский, М.К. Потапов, Н.Н. Решетников, А.В. Шевкин. Москва: Просвещение, 2009. 464 с.

Алгебра и начала математического анализа. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений (углубленный уровень) / А.Г. Мерзляк, Д.А. Номировский, В.М. Поляков. М.: Издательский центр «Вентана-Граф», 2019. 415 с.

Бабенко А.С., Кузнецова В.С., Ширяев К.Е. Школа и вуз: периодические функции и сходимость несобственных интегралов // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин: материалы XIV Всерос. науч.-метод. конф. Кострома: Костромской государственной университет, 2021. С. 10–13.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Математический анализ: перспективы и трудности цифрового обучения // Актуальные технологии преподавания в высшей школе: материалы науч.-метод. конф. / отв. ред. Г.Г. Сокова, Л.А. Исакова. Кострома: Костромской гос. ун-т, 2019. С. 14–16.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Некоторые рекомендации к руководству самостоятельной работой студентов по алгебре и геометрии // Актуальные технологии преподавания в высшей школе: материалы науч.-метод. конф. / отв. ред. Г.Г. Сокова, Л.А. Исакова. Кострома: Костромской гос. ун-т, 2019. С. 130–132.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Обучение учителей математики в условиях введения профессионального стандарта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 154–160.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Организация самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Геометрия» // Актуальные технологии преподавания в высшей школе: материалы науч.-метод. конф. / отв. ред. Г.Г. Сокова, Л.А. Исакова. Кострома: Костромской гос. ун-т, 2019. С. 133–135.

Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е. Дифференциальные уравнения, теория вероятности, топология и математическая логика: возможность объединения в курсе высшей математике

тики // Актуальные технологии преподавания в высшей школе: материалы науч.-метод. конф. / отв. ред. Г.Г. Сокова, Л.А. Исакова. Кострома: Костромской гос. ун-т, 2019. С. 11–13.

Виленкин Н.Я. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс: учебник для учащихся общеобразоват. организаций (углубленный уровень) / Н.Я. Виленкин, О.С. Ивашев-Мусатов, С.И. Шварцбург. М.: Мнемозина, 2014. 312 с.

Колягин Ю.М. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений (профильный уровень) / Ю.М. Колягин, Ю.В. Сидоров, М.В. Ткачева, Н.Е. Федорова, М.И. Шабунин. М.: Мнемозина, 2010. 264 с.

Мордкович А.Г. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс: в 2 ч. Ч. 1: Учебник для учащихся общеобразоват. учреждений (профильный уровень) / А.Г. Мордкович, П.В. Семенов. М.: Мнемозина, 2009. 424 с.

Муравин Г.К. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа (углубленный уровень). 11 класс: учебник / Г.К. Муравин, О.В. Муравина. М.: Дрофа, 2014. 318 с.

Перспективные модели КИМ ЕГЭ 2022. URL: https://4ege.ru/materials_podgotovka/60888-perspektivnyye-modeli-kim-ege-2022.html (дата обращения: 17.01.2022).

Пратусевич М.Я. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений (профил. уровень) / М.Я. Пратусевич, К.М. Столбов, А.Н. Головин. М.: Просвещение, 2010. 463 с.

Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 17.01.2022).

References

Ageeva E.S., Matycina T.N., Shirjaev K.E. *Neskol'ko slov ob osobennostjakh prepodavaniya teorii verojatnostej v shkole* [A few words about the peculiarities of teaching probability theory at school]. *Aktual'nye problemy prepodavaniya informacionnyh i estestvenno-nauchnyh disciplin: materialy XIV Vseros. nauch.-metod. konf.* [Actual problems of teaching information and natural science disciplines: materials of the XIV All-Russian Scientific method. conf.]. Kostroma, Kostromskoj gos. un-t Publ., 2021, pp. 109–112. (In Russ.)

Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 11 klass: ucheb. dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij (bazovyy i profil. uroveni) [Algebra and beginning of mathematical analysis. Grade 11: textbook. for general education institutions: basic and profile. levels], S.M. Nikol'skij, M.K. Potapov, N.N. Reshetnikov, A. V. Shevkin. Moscow, Prosveshhenie Publ., 2009, 464 p. (In Russ.)

Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 11 klass: ucheb. dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij (uglublennyj uroven') [Algebra and beginning of mathematical analysis. Grade 11: textbook for general education institutions: advanced level], A.G. Merzljak, D.A. Nomirowskij, V.M. Poljakov. Moscow, Ventana-Graf Publ., 2019, 415 p. (In Russ.)

Babenko A.S., Kuznecova V.S., Shirjaev K.E. *Shkola i VUZ: periodicheskie funkcii i shodimost' nesobstvennykh integralov* [School and university: periodic functions and convergence of improper integrals]. *Aktual'nye problemy prepodavaniya informacionnykh i estestvenno-nauchnykh disciplin: materialy XIV Vseros. nauch.-metod. konf.* Kostroma, Kostromskoj gos. un-t Publ., 2021, pp. 10–13. (In Russ.)

Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N., Shirjaev K.E. *Matematicheskij analiz: perspektivy i trudnosti cifrovogo obuchenija* [Mathematical analysis: prospects and difficulties of digital learning]. *Aktual'nye tehnologii prepodavaniya v vysshej shkole: materialy nauch.-metod. konf.* [Actual technologies of teaching in higher education: materials of scientific method. conf.], ed. by G.G. Sokova, L.A. Isakova. Kostroma, Kostromskoj gos. un-t Publ., 2019, pp. 14–16. (In Russ.)

Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N., Shirjaev K.E. *Nekotorye rekomendacii k rukovodstvu samostojatel'noj rabotoj studentov po algebre i geometrii* [Some recommendations for the guidance of independent work of students in algebra and geometry]. *Aktual'nye tehnologii prepodavaniya v vysshej shkole: materialy nauchno-metodicheskoy konferencii* [Actual technologies of teaching in higher education: materials of scientific method. conf.], ed. by G.G. Sokova, L.A. Isakova. Kostroma, Kostromskoj gos. un-t Publ., 2019, pp. 130–132. (In Russ.)

Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N., Shirjaev K.E. *Obuchenie uchitelej matematiki v usloviyah vvedeniya professional'nogo standarta* [Education of teachers of mathematics in the context of the introduction of a professional standard]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 4, pp. 154–160. (In Russ.)

Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N., Shirjaev K.E. *Organizacija samostojatel'noj raboty studentov pri izuchenii discipliny «Geometrija»* [Organization of independent work of students in the study of the discipline «Geometry»]. *Aktual'nye tehnologii prepodavaniya v vysshej shkole: materialy nauchno-metodicheskoy konferencii* [Actual technologies of teaching in higher education: materials of scientific method. conf.], ed. by G.G. Sokova, L.A. Isakova. Kostroma, Kostromskoj gos. un-t Publ., 2019, pp. 133–135. (In Russ.)

Babenko A.S., Margolina N.L., Matycina T.N., Shirjaev K.E. *Differencial'nye uravnenija, teorija vero-*

jatnosti, topologija i matematicheskaja logika: vozmozhnost' ob#edinenija v kurse vysshej matematiki [Differential Equations, Probability Theory, Topology and Mathematical Logic: The Possibility of Combining in Higher Mathematics Course]. *Aktual'nye tehnologii prepodavaniya v vysshej shkole: materialy nauchno-metodicheskoy konferencii* [Actual technologies of teaching in higher education: materials of scientific method. conf.], ed. by G.G. Sokova, L.A. Isakova. Kostroma, Kostromskoj gos. un-t Publ., 2019, pp. 11–13. (In Russ.)

Vilenkin N.Ja. *Matematika: algebra i nachala matematicheskogo analiza, geometrija. Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 11 klass: uchebnik dlja uchashhihsja obshheobrazovat. organizacij (uglublennyj uroven')* [Mathematics: Algebra and Principles of Mathematical Analysis, Geometry. Algebra and beginning of mathematical analysis. Grade 11: a textbook for students of educational organizations (advanced level)], N.Ja. Vilenkin, O.S. Ivashev-Musatov, S.I. Shvarcburd. Moscow, Mnemozina Publ., 2014, 312 p. (In Russ.)

Koljagin Ju.M. *Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 11 klass: ucheb. dlja uchashhihsja obshheobrazovat. uchrezhdenij (profil'nyj uroven')* [Algebra and the beginnings of mathematical analysis. Grade 11: textbook for general education students. institutions (profile level)], Ju.M. Koljagin, Ju.V. Sidorov, M.V. Tkacheva, N.E. Fedorova, M.I. Shabunin. Moscow, Mnemozina Publ., 2010, 264 p. (In Russ.)

Mordkovich A.G. *Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 10 klass: v 2 ch. Ch. 1: Uchebnik dlja uchashhihsja obshheobrazovatel'nykh uchrezhdenij (profil'nyj uroven')* [Algebra and the beginnings of mathematical analysis. Grade 10: in 2 p. Part 1: Textbook for students of educational institutions (profile level)], A.G. Mordkovich, P.V. Semenov. Moscow, Mnemozina Publ., 2009, 424 p. (In Russ.)

Muravin G.K. *Matematika: algebra i nachala matematicheskogo analiza, geometrija. Algebra i nachala matematicheskogo analiza. Uglublennyj uroven'. 11 klass: uchebnik* [Mathematics: algebra and principles of mathematical analysis, geometry. Algebra and beginning of mathematical analysis (deep level). Grade 11: textbook], G.K. Muravin, O.V. Muravina. Moscow, Drofa Publ., 2014, 318 p. (In Russ.)

Perspektivnye modeli KIM EGJe 2022 [Perspective models of KIM Unified State Examination 2022]. URL: https://4ege.ru/materials_podgotovka/60888-perspektivnye-modeli-kim-ege-2022.html (access date: 17.01.2022). (In Russ.)

Pratusevich M.Ja. *Algebra i nachala matematicheskogo analiza. 11 klass: ucheb. dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij: profil. uroven'* [Algebra and the beginnings of mathematical analysis. Grade 11: textbook for general education institutions: profile. level], M.Ja. Pra-

tusevich, K.M. Stolbov, A.N. Golovin. Moscow, Prosveshhenie Publ., 2010, 463 p. (In Russ.)

Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma srednego obshhego obrazovanija [Exemplary basic educational program of secondary general education]. URL: <https://fgosreestr.ru/> (access date: 17.01.2022). (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 01.06.2022; одобрена после рецензирования 19.06.2022; принята к публикации 19.06.2022.

The article was submitted 01.06.2022; approved after reviewing 19.06.2022; accepted for publication 19.06.2022.

ПСИХОЛОГИЯ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 69–75. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 69–75.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-69-75>

ТЕСТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ – РАЗРАБОТКА РОССИЙСКОЙ МЕТОДИКИ

Сергиенко Елена Алексеевна, доктор психологических наук, главный научный сотрудник, Институт психологии Российской академии наук, г. Москва, Россия, elenas13@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4068-9116>

Хлевная Елена Анатольевна, доктор экономических наук, кандидат психологических наук, генеральный директор, Лаборатория эмоционального интеллекта, г. Москва, Россия, elankha@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0975-6686>

Киселева Татьяна Сергеевна, кандидат психологических наук, руководитель отдела разработок, Международная сеть детских центров развития эмоционального интеллекта «ЭИ дети», Москва, Россия, t.kiseleva@ei-kids.com, <https://orcid.org/0000-0002-3960-5096>

Никитина Александра Александровна, методист-аналитик, Лаборатория эмоционального интеллекта, г. Москва, Россия, nikitina@eilab.ru

Осипенко Екатерина Ивановна, руководитель направления исследований и методологии, Лаборатория эмоционального интеллекта, г. Москва, Россия, osipenko@eilab.ru

Аннотация. Настоящая статья содержит результаты адаптации задачной методики оценки уровня развития эмоционального интеллекта (ЭИ) подростков MSCEIT–YRV (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test–Youth Research Version) на русскоязычной выборке. Адаптация и психометрическая проверка методики проведена на 996 подростках в возрасте от 10 до 17 лет (430 мальчиков и 566 девочек, средний возраст 13,3 лет). Тест позволяет оценить общий уровень развития ЭИ, опытного и стратегического доменов и четырех способностей ЭИ (распознавание эмоций, усиление мышления, понимание эмоций и управление эмоциями). Основные психометрические показатели надежности и валидности MSCEIT–YRV удовлетворяют требованиям стандартизации теста. Также в статье представлены этапы разработки и стандартизации российского теста оценки ЭИ подростков (ТЭИ – П), тест имеет 2 версии: для подростков 10–13 лет и 14–17 лет с одинаковой структурой и количеством вопросов, но различающиеся визуальным и текстовым стимульным материалом, языком изложения. Прототипом нового теста выступили MSCEIT–YRV и ТЭИ (тест эмоционального интеллекта для взрослых), теоретической базой – модель способностей ЭИ Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо и психоэволюционная теория эмоций Р. Плутчика.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, способность, подростки, тест, валидность, надежность.

Для цитирования: Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И. Тест эмоционального интеллекта для подростков – разработка российской методики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 69–75. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-69-75>

Research Article

EMOTIONAL INTELLIGENCE TEST FOR ADOLESCENTS – DEVELOPMENT OF A RUSSIAN-LANGUAGE METHODOLOGY

Elena A. Sergienko, Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, elenas13@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4068-9116>

Elena A. Khlevnaya, Doctor of Economics, Candidate of Psychology, CEO, Emotional Intelligence Laboratory, elankha@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0975-6686>

Tatiana S. Kiseleva, Candidate of Psychology, Head of the Development Department of the international network of children’s centers for the development of emotional intelligence “EI KIDS”, t.kiseleva@ei-kids.com, <https://orcid.org/0000-0002-3960-5096>

Alexandra A. Nikitina, methodologist-analyst, Emotional Intelligence Laboratory, nikitina@eilab.ru

Ekaterina I. Osipenko, Head of research and methodology, Emotional Intelligence Laboratory, osipenko@eilab.ru

Abstract. This paper describes the adaptation of the MSCEIT–YRV (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test–Youth Research Version) task methodology for assessing the level of development of emotional intelligence (EI) in adolescents in a Russian-language sample. Nine hundred ninety-six adolescents aged 10 to 17 years (430 boys and 566 girls, mean age of 13.3 years) took part in the adaptation and psychometric testing of the methodology. The test assesses the overall level of development of EI, the experiential and strategic domains, and the four EI abilities (emotion recognition, facilitation of thought, emotion understanding, and emotion management). The main psychometric measures of reliability and validity of the MSCEIT-YRV meet the standardisation requirements of the test. The paper also presents the development and standardisation of the Russian-language test for the assessment of adolescents' EI (EIT - A). The test has two versions: for adolescents aged 10-13 years and 14-17 years. The versions have the same structure and number of questions but differ in the visual and textual stimulus material and language. MSCEIT-YRV and EIT (Emotional Intelligence Test for adults) were the prototypes for the new EIT - A methodology. The theoretical basis of the EIT - A methodology is the EI ability model by J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, and R. Plutchik's psychoevolutionary theory of emotions.

Keywords: emotional intelligence, emotions, ability, adolescents, test, validity, reliability

For citation: Sergienko E.A., Khlevnaya E.A., Kiseleva T.S., Nikitina A.A., Osipenko E.I. Emotional Intelligence Test for Adolescents - Development of a Russian-language Methodology. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 69–75. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-69-75>

Для многих ученых, исследователей и педагогов становится очевидным, что только системного обучения знаниям явно недостаточно для полноценного, а главное, эффективного развития детей, их индивидуальной реализации и успешности в дальнейшей деятельности.

Последовательное и системное развитие эмоционально-интеллектуальных и социальных навыков ребенка становится той необходимой основой, придающей новый потенциал и академическому обучению, и благополучию развития ребенка. Данные программы должны иметь четкую научную основу, методическую базу и верифицированные инструменты оценки достижений и их развития, что позволит получить прогнозируемые практические результаты.

В целом широкомасштабные исследования показывают, что программы развития эмоционального интеллекта (ЭИ) улучшают успеваемость, снижают агрессивное поведение и повышают мотивацию к обучению.

Дж.Д. Хоукинс с коллегами по результатам проведения лонгитюдного исследования установили, что дети с высокоразвитым ЭИ в возрасте 6 лет к 21 году отличаются лучшим физическим здоровьем, имеют более устойчивые и эффективные социальные взаимоотношения, чувствуют себя более благополучно в экономической сфере. После участия в программах развития ЭИ в детском возрасте к 21 году они были более образованными, дальше продвинулись в карьере, совершили меньше криминальных поступков. В дальнейшем исследовании группа ученых также установила, что в долгосрочной перспективе ЭИ повышает вероятность получения высшего образования, успеха в карьере, благополучных, счастливых отношений в семье и на работе, длительного сохранения здоровья, снижает вероятность вовлечения в преступную деятельность [Hawkins и др.: 9].

Исследования последних лет (2020–2021 гг.) показывают схожие результаты, дети и подростки с более высоким уровнем ЭИ лучше справляются с задачами, требующими логического и творческого мышления, например при рассуждении, решении проблем и при принятии решений [Evans, Frissen: 8]; имеют более высокую академическую успеваемость – в основном за счет способностей понимания эмоций [Jolić Marjanović: 10]; имеют более высокие оценки по математике [Pratifriyani; 14; Siagian и др.: 16]; демонстрируют более продуктивные стили совладания [MacCann C: 11]; лучше усваивают привычки здорового образа жизни [Trigueros: 17].

Данные исследования подчеркивают важный вклад диагностики и развития ЭИ подростков для эффективного обучения и жизнедеятельности ребенка и взрослого в дальнейшем.

Однако, несмотря на множество полученных результатов, в области измерения уровня развития ЭИ подростков как способности долгое время существовали инструменты, измеряющие отдельные способности, такие как распознавание эмоций или понимание эмоций у детей. До 2014 года не существовало комплексного инструмента, который мог бы измерить все 4 способности, составляющие ЭИ, у детей и подростков. В 2014 году в итоге длительной исследовательской работы [Ciarracchi и др.: 6; Mayer и др.: 12; Rivers и др.: 15] авторами теории ЭИ была разработана задачная методика Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test–Youth Research Version (MSCEIT–YRV), в данный момент являющаяся единственной методикой, измеряющей способности ЭИ подростков в возрасте от 10 до 17 лет с помощью вербальных и невербальных задач [Mayer, Salovey, Caruso: 13].

Так как MSCEIT–YRV является относительно новым и все еще единственным инструментом измерения ЭИ подростков, исследования, подтверждающие

важность ЭИ для подростков, ограничены отсутствием надежного инструментария.

Современные исследования указывают на то, что ЭИ подростков сопряжен с различными показателями эффективности деятельности.

По результатам исследования, рассматривающего уровни развития ЭИ 273 подростков в США, была обнаружена положительная корреляция между баллами MSCEIT–YRV и более здоровым психологическим функционированием и большей социальной компетентностью на основе оценок как учителей, так и учеников, а также показателей академической успеваемости [Rivers и др.: 15].

В лонгитюдном исследовании 213 подростков в возрасте 9–11 лет оценивалась связь между ЭИ и показателями депрессии и одиночества в течение одного года. Полученные данные указывают на то, что более высокие уровни ЭИ как способности, измеренного с помощью MSCEIT–YRV, коррелируют с более низкими уровнями депрессивных симптомов и ощущения одиночества у подростков [Davis и др.: 7]. Сравнение уровней ЭИ у 25 подростков в возрасте 13–17 лет с аутистическим расстройством с уровнями ЭИ 25 подростков, не имеющих такого диагноза, указало на значительно низкий уровень ЭИ у подростков с аутизмом [Boily и др.: 5].

В Российской практике долгое время не существовало русскоязычных инструментов для измерения ЭИ у подростков.

В 2020 году исследователями были получены права на адаптацию теста MSCEIT–YRV и проведен перевод. Психометрическая проверка теста на русскоязычной выборке (996 человек, 430 мальчиков и 566 девочек, средний возраст 13,3 лет, учащиеся школ г. Москвы и других городов России) показала, что Cronbach's alpha общего показателя ЭИ = 0,91, а структурное моделирование выявило удовлетворительные показатели (RMSEA = 0,067, CFI = 0,979, TLI = 0,938, GFI = 0,995) [Сергиенко и др.: 3]. У исследователей к этому времени уже был опыт адаптации методики оценки ЭИ для взрослых MSCEIT [Сергиенко, Ветрова: 1], разработки русскоязычного теста эмоционального интеллекта ТЭИ [Сергиенко и др.: 2] и проведения исследований с ним [Сергиенко и др.: 4].

Исследование проводилось с апреля 2019 года по август 2020 года, включало следующие этапы: подготовительный этап, этап сбора данных и этап обработки данных и стандартизации.

Подготовительный этап включал прямой и обратный перевод теста, утверждение финального перевода с правообладателями теста MSCEIT–YRV, выбор площадок исследования и обучение координаторов. Далее координаторы информировали родителей о возможности ребенку пройти тест на уровень ЭИ. Также

проводились лекции для родителей об ЭИ и его значении в развитии и обучении ребенка. От всех родителей/опекунов подростков, участвовавших в исследовании, было получено письменное согласие.

Исследование проводилось в школах по утвержденному графику проведения и предоставления данных в соответствии со стандартизированной процедурой. Конфиденциальность данных обеспечивалась шифрованием результатов тестирования с помощью уникального кода (ID).

По результатам стандартизации методики MSCEIT–YRV были выявлены «проблемные точки» использования данного теста на русскоязычной выборке: текстовый и визуальный стимульный материал вызывал трудности у части респондентов; ветвь «усиление мышления», состоящая только из пунктов на синестезию, где нужно сопоставить сенсорный опыт (например, цвет, температуру, скорость) с эмоциями, вызывала наибольшую сложность у респондентов и имела сниженные показатели надежности; процедура прямого и обратного переводов привела к смысловым искажениям (например, названий эмоций). Также некоторые задания для детей более младшего возраста, 10–12 лет, вызывали сложности в понимании инструкции и содержания и, в свою очередь, часть заданий казались слишком простыми для респондентов более старшего возраста – 16–17 лет.

После интеграции результатов перевода, адаптации и стандартизации MSCEIT–YRV возникла необходимость создания российского теста оценки ЭИ подростков (ТЭИ–П) с 10–17 лет, учитывающего сложности адаптированной версии MSCEIT–YRV.

Описание методики «Тест эмоционального интеллекта подростков, ТЭИ – П»

Теоретическими основаниями российской методики ТЭИ – П послужили: концепция ЭИ Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо [Mayer, Caruso, Salovey: 12] и психоэволюционная теория эмоций Р. Плутчика. В качестве прототипа нового теста выступили адаптированный тест MSCEIT–YRV [Сергиенко и др.: 3] и тест ЭИ для взрослых (ТЭИ) [Сергиенко и др.: 2].

Модель способностей ЭИ – способность обрабатывать информацию об эмоциях своих и других людей, а также использовать эмоции для повышения эффективности мышления и деятельности – включает 2 домена, состоящих из 4 ветвей, за каждой из которых стоит набор определенных способностей: распознавание эмоций, усиление мышления (использование эмоций в решении задач), понимание причин и анализ эмоций, а также управление ими [Mayer и др.: 13].

Тест ТЭИ – П, основанный на способностях, измеряет, насколько хорошо подростки справляются с задачами (школьными и повседневными) и решают проблемы, используя эмоции. В отличие от опросни-

ков, основанных на самоотчете, он является наиболее надежным инструментом оценки.

Конструкты, измеряемые в тесте ТЭИ – П, были разработаны аналогичными тесту MSCEIT–YRV, но с рядом обоснованных изменений. Общая структура ТЭИ – П такая же, как в MSCEIT–YRV (2 домена, 4 ветви), однако тест ТЭИ – П имеет 10 разделов, в то время как тест MSCEIT–YRV не разделяется далее уровней ветвей.

Тест ТЭИ – П имеет 2 версии: для подростков с 10–13 лет и для подростков 14–17 лет. Версии имеют одинаковую структуру и количество вопросов, но различаются визуальным и текстовым стимульным материалом, языком изложения, понятным

для каждой возрастной аудитории. В начале теста есть пробное задание, которое позволяет подросткам потренироваться перед выполнением основных заданий теста. Структура теста ТЭИ – П представлена в таблице 1.

Ветвь «Распознавание эмоций» включает задачи на определение эмоций на лицах людей по фотографиям, в определенных ситуациях во взаимодействии по видеофрагментам (взаимодействие со взрослыми и сверстниками) и на распознавание эмоций в картинах. Стимульный материал был подобран в соответствии с возрастом и задачами/проблемами подростков (ссора с родителями, сложности взаимоотношений со сверстниками, конфликты, буллинг).

Таблица 1

Структура теста ТЭИ-П

Общий показатель	Два домена	Четыре ветви	Разделы	
Эмоциональный интеллект	Опытный эмоциональный интеллект	1. Распознавание эмоций	Лица Ситуации Изображения	(Раздел 1.1) (Раздел 1.2a) (Раздел 1.3)
		2. Использование эмоций в решении задач (усиление мышления)	Улучшение Ощущения Эмпатия	(Раздел 2.1) (Раздел 2.2) (Раздел 2.3)
	Стратегический эмоциональный интеллект	3. Понимание и анализ эмоций	Изменения Динамика	(Раздел 3.1) (Раздел 1.2б)
		4. Управление эмоциями	Управление своими эмоциями Влияние на эмоции других	(Раздел 4.1) (Раздел 4.2)



Какие эмоции проявляют ребята в группе в данном видео. Отметь нужные ответы по каждой эмоции *

	Совсем не выражена	Немного выражена	Средне выражена	Сильно выражена	Очень сильно выражена
Злость	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Интерес	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Радость	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Страх	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Рис. 1. Пример задания раздела «Ситуации», версия 10–13 лет

Ситуация 2

Андрей увидел, как одноклассники прижали к стенке мальчика из младшего класса, отобрали вещи, что-то громко говорили ему, смеялись и угрожающе размахивали кулаками.

Как ты думаешь, как чувствовал мальчик в данной ситуации? Отметь нужные ответы по каждой эмоции

	Совсем не чувствовал	Немного чувствовал	Средне чувствовал	Сильно чувствовал	Очень сильно чувствовал
Страх	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Злость	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Радость	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Спокойствие	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Как ты думаешь, что почувствовал Андрей, глядя на мальчика? Отметь нужные ответы по каждой эмоции

	Совсем не чувствовал	Немного чувствовал	Средне чувствовал	Сильно чувствовал	Очень сильно чувствовал
Печаль	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Страх	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Радость	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Злость	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Как ты думаешь, что будет делать Андрей в данной ситуации? *

Громко закричит, чтобы отвлечь внимание одноклассников и дать мальчику убежать

Попроет учителя на помощь

Подойдет к одноклассникам и вместе с ними будет смеяться над мальчиком

Пройдет мимо, сделает вид, что не замечает этой ситуации

Рис. 2. Пример задания раздела «Эмпатия», версия 10–13 лет

Таблица 2

Надежность шкал ТЭИ-П и шкал MSCEIT-YRV (русскоязычная и англоязычная выборки)

Шкалы	ТЭИ-П версия 10–13 лет (n = 91)	ТЭИ-П версия 14–17 лет (n = 124)	MSCEIT-YRV русск. выборка (n = 996)	MSCEIT-YRV англ. выборка (n = 1000)
Ветвь 1 (Распознавание эмоций)	0,84	0,82	0,70	0,71
Ветвь 2 (Использование/усиление мышления)	0,85	0,87	0,69	0,77
Ветвь 3 (Анализ и понимание эмоций)	0,50	0,54	0,72	0,82
Ветвь 4 (Управление эмоциями)	0,67	0,62	0,71	0,77
Опытный домен	0,90	0,90	0,68	0,75
Стратегический домен	0,71	0,71	0,81	0,87
Общий ЭИ	0,92	0,91	0,81	0,88

Респондентам предлагалось оценить степень выраженности и силы предложенных эмоций или чувств.

В структуру теста так же, как и во взрослом ТЭИ, были включены разделы, направленные на измерение способностей в области ЭИ по двум ветвям: распознавание эмоций и понимание эмоций. Раздел «Ситуации» оценивает способность распознавать эмоции, принимая во внимание восприятие информации в контексте конкретной ситуации. Раздел «Динамика» позволяет оценить способность анализировать, как изменяются эмоции в зависимости от конкретных событий и взаимодействия партнеров. В подростковом ТЭИ – П стимульный материал раздела «Ситуации» представлен в формате видеофрагментов, в которых взаимодействуют два героя, а стимульный материал раздела «Динамика» – вопросами к данным видео (рис. 1).

Также в структуру нового теста для подростков добавлен раздел ветви «Использование эмоций» – «Эмпатия», для которого были разработаны ситуации взаимодействия с людьми, в которых один из героев нуждается в поддержке, помощи и сочувствии. Респондента спрашивают, как чувствовали себя герои данной ситуации и что главный герой будет делать. Данный раздел оценивает не только то, насколько успешно респондент определяет эмоции,

но и как он понимает эмоции других людей, сочувствует им и на поведенческом уровне может проявить поддержку другому человеку в сложной ситуации, что является также важным в ситуациях стресса, неопределенности и нестабильности (рис. 2).

Результаты исследования и обсуждение

Пилотная версия теста ТЭИ – П состояла из 192 пунктов. По результатам пилотного тестирования (N = 215 подростков) часть вопросов отсеялась, остались 135 пунктов при сохранении структуры разделов. Выборка пилотного исследования: 91 подросток в возрасте 10–13 лет (55 девочек, 36 мальчиков, средний возраст – 12,3 лет), 124 подростка – 14–17 лет (79 девочек, 45 мальчиков, средний возраст – 15,6 лет).

На первом этапе психометрической проверки исследовалась надежность шкал теста. Внутренняя согласованность проверялась с помощью коэффициента Альфа Кронбаха (Cronbach's alpha). Для разрабатываемых методик нижней границей коэффициента, при котором можно говорить о достаточной согласованности, является значение 0,7. Также можно выделить следующую градацию оценок альфы Кронбаха: 0,9 – отлично, 0,8 – хорошо, 0,7 – приемлемо и ниже 0,7 – под вопросом. Также было проведено сравнение надежности шкал пилотной версии

ТЭИ – П и прототипа MSCEIT–YRV (русскоязычная и англоязычная выборки). Результаты надежности методик представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, на выборке 10–13 и 14–17 лет отличная надежность получена для общего ЭИ и опытного домена, приемлемая надежность стратегического домена. Надежность общего ЭИ выше у пилотной версии ТЭИ – П, также выше показатели по опытному домену по сравнению с MSCEIT–YRV (за счет переработки вопросов шкалы «Использование эмоций» и «Распознавание эмоций», добавления нового стимульного материала). Согласованность ветвей, входящих в опытный домен (ветви 1 и 2), – хорошая, а вот согласованность ветвей 3 и 4 недостаточная, требуется доработка и коррекция пунктов в данных шкалах.

По результатам исследования были доработаны задания пилотной версии. В ходе доработок были также проведены интервью с подростками (фокус-группы по 20 человек каждого возраста), в результате которых были скорректированы инструкции, количество пробных заданий, формулировки вопросов, также мы получили обратную связь о понятности, доступности, актуальности кейсов, заданий и ситуаций теста.

Заключение

На следующем этапе исследования планируется расширение выборки стандартизации теста, проверка надежности, прогностической, теоретической валидности, факторной структуры финальной версии теста, а также поиск путей повышения надежности отдельных шкал теста.

В заключение хотелось бы отметить, что разрабатываемая методика ТЭИ – П отвечает задачам исследования целостных эмоционально адаптивных способностей, отражающих индивидуальные предпочтения эмоциональной регуляции именно в русскоязычной культуре. Появление в России культурно специфичного надежного инструмента диагностики ЭИ ребенка расширяет знания о его месте в жизни детей и подростков, влиянии на психологическое здоровье, адаптивность к современным условиям жизни и открывает новые перспективные направления исследований и практики.

Список литературы

- Сергиенко Е.А., Ветрова И.И.* Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0): метод. пособие. М.: Смысл, 2017. 139 с.
- Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Мигун Ю.П.* Тест эмоционального интеллекта: метод. пособие. М.: Институт психологии РАН, 2019. 178 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39175223>.
- Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С.* Тест эмоционального интеллекта Дж. Мэйера, П. Сэло-

вея, Д. Карузо в подростковой исследовательской версии: Русскоязычная версия (MSCEIT-YRV™): руководство исследователя. М.: Институт психологии РАН, 2020. 108 с.

Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И. Роль эмоционального интеллекта в психологическом благополучии человека и в совладании со стрессом // Вопросы психологии. 2021. № 1. С. 71–81.

Boily R., Kingston S.E., Montgomery J.M. Trait and ability emotional intelligence in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 2017, vol. 32, № 3-4, pp. 282-298.

Ciarrochi J.V., Chan A.Y., Caputi P. A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 2000, vol. 28 (3), pp. 539-561.

Davis S.K., Nowland R., Qualter P. The role of emotional intelligence in the maintenance of depression symptoms and loneliness among children. *Frontiers in psychology*, 2019, pp. 1672.

Evans M.M., Frissen I. Preparing the Emotionally Intelligent Workforce of Tomorrow: An Ability-based Program for Mid-to-late Adolescents. In *Proceedings of the 17th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organizational Learning (ICICKM 2020)*, 2020, pp. 170-178.

Hawkins J.D., Kosterman R., Catalano R.F., Hill K.G., Abbott R.D. Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 2008, vol. 162, № 12, pp. 1133-1141.

Jolić Marjanović Z. The Role of Strategic Emotional Intelligence in Predicting Adolescents' Academic Achievement: Possible Interplays with Verbal Intelligence and Personality. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, vol. 18, № 24, pp. 13166.

MacCann C. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2020, vol. 146, № 2, pp. 150. <https://psycnet.apa.org/record/2019-74947-001>

Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 2016, vol. 8 (4), pp. 290–300.

Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Research Version Manual (MSCEIT: YRV Manual). Toronto, Multi-Health Systems, 2014.

Prafitriyani S. Influence of emotional intelligence on mathematics learning outcomes of class VII middle school 9 Buru students. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 2019, vol. 8, № 10, pp. 1490-1494.

Rivers S.E., Brackett M.A., Reyes M.R., Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. Measuring emotional intelligence

in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2012, vol. 30 (4), pp. 344–366.

Siagian M.D., Suwanto S., Siregar R. The relationship of students' prior knowledge and emotional intelligence to mathematical connection ability. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 2021, vol. 8, № 1.

Trigueros R. et al. Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 2019, vol. 16, № 16, pp. 2810. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/16/2810>

References

Sergienko E.A., Vetrova I.I. *Russkoiazychnaia adaptatsiia testa Dzh. Meiera, P. Seloveia, D. Karuzo «Emotsional'nyi intellekt» (MSCEIT V2.0)* [Russian-language adaptation of the test by J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso "Emotional Intelligence" (MSCEIT V2.0)]: metodich. posobie. Moscow, Smysl Publ., 2017, 139 p. (In Russ.)

Sergienko E.A., Khlevnaia E.A., Vetrova I.I., Migun Iu.P. *Test emotsional'nogo intellekta* [Emotional In-

telligence Test]: metodich. posobie. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2019, 178 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39175223> (In Russ.)

Sergienko E.A., Khlevnaia E.A., Kiseleva T.S. *Test emotsional'nogo intellekta Dzh. Meiera, P. Seloveia, D. Karuzo v podrostkovoii issledovatel'skoi versii: Russkoiazychnaia versiiia (MSCEIT-YRV™)* [The emotional intelligence test of J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso in the adolescent research version: Russian version (MSCEIT-YRV™)]: rukovodstvo issledovatel'ia. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2020, 108 p. (In Russ.)

Sergienko E.A., Khlevnaia E.A., Kiseleva T.S., Nikitina A.A., Osipenko E.I. *Rol' emotsional'nogo intellekta v psikhologicheskom blagopoluchii cheloveka i v sovladanii so stressom* [The role of emotional intelligence in a person's psychological well-being and in coping with stress]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2021, № 1, pp. 71–81. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 04.03.2022; одобрена после рецензирования 29.06.2022; принята к публикации 29.06.2022.

The article was submitted 04.03.2022; approved after reviewing 29.06.2022; accepted for publication 29.06.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 76–83. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 76–83.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-76-83>

ОБРАЗ РЕАЛЬНОГО И ИДЕАЛЬНОГО РОДИТЕЛЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Адеева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, adeeva.tanya@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

Скворцова Анастасия Сергеевна, Костромской государственной университет, Кострома, Россия. nastya-perezhogina@yandex.ru

Аннотация. В статье проведен сравнительный анализ специфики образа «идеального» и «реального» родителя в группе молодых людей и взрослых, имеющих опыт родительства. В исследовании приняло участие 89 человек юношеского возраста и 56 взрослых. Определено, что образ «идеального родителя» имеет схожие черты в группе молодых людей и взрослых и связан с высоким уровнем педагогической компетентности, сформированностью умений выстраивания эффективного взаимодействия с детьми. Взрослые респонденты склонны к большей идеализации образа, чем молодые люди. Взрослые люди также предъявляют более строгие требования к образу «реального родителя». В группе молодых людей образ «реального родителя» связан со способностью к пониманию и терпению, с родительской компетентностью. В группе взрослых в образе «реального родителя» значимыми являются способность к справедливой оценке различных ситуаций взаимодействия с ребенком, доверительные отношения и терпение.

Ключевые слова: образ, родитель, родительство, ребенок, дети, молодежь, взрослые.

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00678, <https://rscf.ru/project/22-28-00678>

Для цитирования: Адеева Т.Н., Скворцова А.С. Образ реального и идеального родителя у представителей разных возрастных групп // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 76–83. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-76-83>

Research Article

THE REAL AND IDEAL PARENT IMAGE AMONG REPRESENTATIVES OF DIFFERENT AGE GROUPS

Tatiana N. Adeeva, Ph. D. in Psychology, Kostroma State University, Kostroma, Russia, adeeva.tanya@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0310-7546>

Anastasia S. Skvortzova, Kostroma State University, Kostroma, Russia, nastya-perezhogina@yandex.ru

Abstract. The article presents a comparative analysis of the image specifics of an “ideal” and “real” parent among a young people group and adults with parenting experience, 89 young people and 56 adults took part in the study. The “ideal parent” image has similar features among a young people group and adults is associated with a pedagogical competence high level, first of all. The “ideal parent” is able to interact with children effectively. Adult respondents tend to idealize the image more than young people. Adults also place stricter requirements on the qualities of a “real parent”. Among a young people group the “real parent” image is associated with the ability to understand and be patient, with parental competence. Among an adults group the “real parent” image, the ability to fairly assess various situations of interaction with a child, trusting relationships and patience are significant.

Key words: image, parent, parenthood, child, children, youth, adults.

Acknowledgments. The reported study was funded by Russian Science Foundation according to the research project № 22-28-00678, <https://rscf.ru/project/22-28-00678>

For citation: Adeeva T.N., Skvortzova A.S. The real and ideal parent image among representatives of different age groups. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 76–83. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-76-83>

Проблемы семьи и родительства остаются одними из важнейших в психологической науке. В современном мире человек включен в различные сферы жизнедеятельности и выполняет самые разнообразные роли. Специфика представлений о родительской роли является основой для формирования типов детско-родительских и семейных отношений, для определения вариантов взаимодействия внутри семьи. Кроме того, представления о роли родителя связаны с самосознанием личности, с определением самооффективности при выполнении определенных социальных функций.

В современных исследованиях можно обозначить несколько направлений в изучении данной темы. В первую очередь они касаются изучения специфики формирования образа родителя у лиц юношеского возраста и особенности представлений о родительстве у взрослых людей.

Юношеский возраст как этап активного формирования самосознания и мировоззрения личности является значимым для определения психологической готовности к родительству. Данный феномен складывается под воздействием различных факторов, среди которых важным является представление об отношениях с родителями [Букаева: 54]. Интересно исследование взаимосвязи конфликтности образа родителя и психологической готовности к родительству у лиц юношеского возраста. Выраженная конфликтность образа родителя актуализирует выбор респондентами перечня более «мягких» родительских проявлений. Высокая степень расогласованности, конфликтности образа матери соотносится с более частым выбором девушками для себя таких родительских функций, как «вдохновитель», «организатор». У юношей в ситуации расогласованности представлений о родительской роли предпочтение отдается таким функциям, как «помощник», «эстет». Среди девушек непопулярна роль зависимого родителя, а среди юношей – роль родителя-дисциплинатора, авторитета [Орлова: 371]. Актуальной задачей является формирование у людей юношеского возраста установки о престижности родительства, о возможности самореализации через родительство и восприятии его как инвестицию в собственное будущее [Багирова: 27].

Проблема формирования осознанного родительства предполагает изучение представлений о хорошем родителе у взрослого человека. Подчеркивается значимость социокультурного феномена родительства, неоднозначность его смыслового наполнения [Газизова: 296–297]. Исследователи отмечают значимость опыта, полученного в детстве, достаточную традиционность и гендерную отнесенность представлений об идеальном родителе, в то же время подчеркивают некоторую смещенность образа отца

в сторону сочетания маскулинных и феминных характеристик в группе респондентов, имеющих детей. Реальный опыт родительства, таким образом, вносит коррективы в сформированные представления [Сафонова, Ковалева: 106]. Однако в ситуации развода именно «маскулинный» вариант заботы, роль наставника, примера для ребенка становятся приоритетными для ряда отцов. По мнению авторов работы, это помогает мужчинам компенсировать невозможность реализации семейной роли [Иванова: 145–146]. Потенциальные родители транслируют озабоченность высоким уровнем эмоциональных, физических, временных затрат, связанных с образом хорошего родителя [Сафонова, Ковалевский и др.: 133–134]. Доказано, что представления женщины о роли матери обусловлены детскими переживаниями, идентификацией с матерью, культурными традициями, общественными ценностями о личной успешности. Однако показано решающее значение в данном процессе межличностных отношений с близкими людьми [Куликов, Маленова: 140–141, 156]. Специфика образа собственной матери в сознании женщины, нарушение семейной сепарации, конфликтность отношений с матерью затрудняют или делают невозможным овладение и реализацию материнской роли [Захарова: 138–140].

Актуальной остается проблема родительской идентичности, испытывающей в современном мире влияние двух противоречивых тенденций: ценности родительства и ценности самореализации [Поливанова: 4–5, 7]. Недостаточна сформированность представлений о роли отца, ее значении для формирования личности ребенка и самого мужчины [Кочнева: 10]. Вследствие этого возникает риск внутренней несогласованности образа родителя и неэффективности родительской роли [Поливанова: 7].

Наконец, существует ряд исследований, посвященных специфическим вопросам, связанным с родительской ролью. Фрустрация возможности реализации материнской роли и функций родителя обуславливает противоречивость представлений о реальном и идеальном образе родителя у женщин, находящихся в местах лишения свободы [Захаркина: 619].

Пренатальная привязанность матери к плоду обусловлена спецификой образа родителя, образа ребенка, сформированного в сознании женщины в результате предыдущего жизненного опыта. Эти феномены имеют большое значение в сопровождении беременности, в работе с перинатальной потерей [Знаменская: 76–78]. Огромное значение образ родителя имеет для реализации родительской роли приемных родителей. Опираясь на специфику образа, можно определять базовые направления психолого-педагогической работы по поддержке приемных родителей [Безрукова: 119].

Цель исследования: определить специфику образа реального и идеального родителя в представлении взрослых и юношей.

Выборку исследования составили 89 человек юношеского возраста (11 юношей, 78 девушек, средний возраст 19,5 лет); 56 взрослых (11 мужчин, 45 женщин, средний возраст – 38 лет).

Обратимся к анализу образа идеального родителя в группе молодых людей.

По результатам методики «Представления об идеальном родителе» Р.Г. Овчаровой (см. рис. 1) юношами и девушками были отмечены наиболее важные качества идеального родителя. В показателях когнитивного компонента значимыми антиномиями таких родителей явились: «положительное – отрицательное» (M = 6,4, Std. Dev. = 0,6), «теплое – холодное» (M = 6,3, Std. Dev. = 0,6), «предлагаемое – отвергаемое» (M = 5,9, Std. Dev. = 0,7). Молодые люди, таким образом, демонстрируют знания об идеальном родителе как о сильном и практичном человеке, устанавливающем доверительные отношения и стремящемся к сотрудничеству со своим ребенком, а также поощряющем успехи и достижения детей в различных видах деятельности. Эмоциональный компонент портрета идеального родителя представителями молодежи определяется доминированием показателей: «простое – сложное» (M = 6,4, Std. Dev. = 0,7), «предлагаемое – отвергаемое» (M = 6,1, Std. Dev. = 0,5), «теплое – холодное» (M = 5,2, Std. Dev. = 0,7), что, в свою очередь, описывает идеального родителя как человека самоотверженного, проявляющего бескорыстную заботу о благополучии ребенка, способного жертвовать

своими выгодами в пользу подрастающего поколения. В поведенческом компоненте были выделены две доминирующие черты: «положительное – отрицательное» (M = 6,3, Std. Dev. = 0,5) и «общий поведенческий» компонент (M = 5,1, Std. Dev. = 0,4). Молодые люди предполагают, что идеальный родитель стремится найти наиболее эффективные способы и методы воспитания и развития ребенка.

При анализе образа идеального родителя во взрослой выборке (рис. 2) мы обнаружили сходные результаты, особенно в содержании когнитивного и эмоционального компонентов образа. В когнитивном компоненте к положительному полюсу тяготеют оценки качеств: «теплое – холодное» (M = 6,5, Std. Dev. = 0,5), «положительное – отрицательное» (M = 6,3, Std. Dev. = 0,7), «предлагаемое – отвергаемое» (M = 5,9, Std. Dev. = 1).

В эмоциональном компоненте наибольшие значения получены по антиномиям: «положительное – отрицательное» (M = 6,3, Std. Dev. = 0,8), «предлагаемое – отвергаемое» (M = 6,2, Std. Dev. = 0,9), «простое – сложное» (M = 6,2, Std. Dev. = 0,7). Интересно, что в обеих группах качества «должное – необязательное», «достижимое – неосуществимое» являются менее выраженными. Образ идеального родителя связывается в сознании респондентов более с сочувствием и принятием ребенка, нежели с важностью его справедливой оценки. Можно отметить, что образ идеального родителя обладает

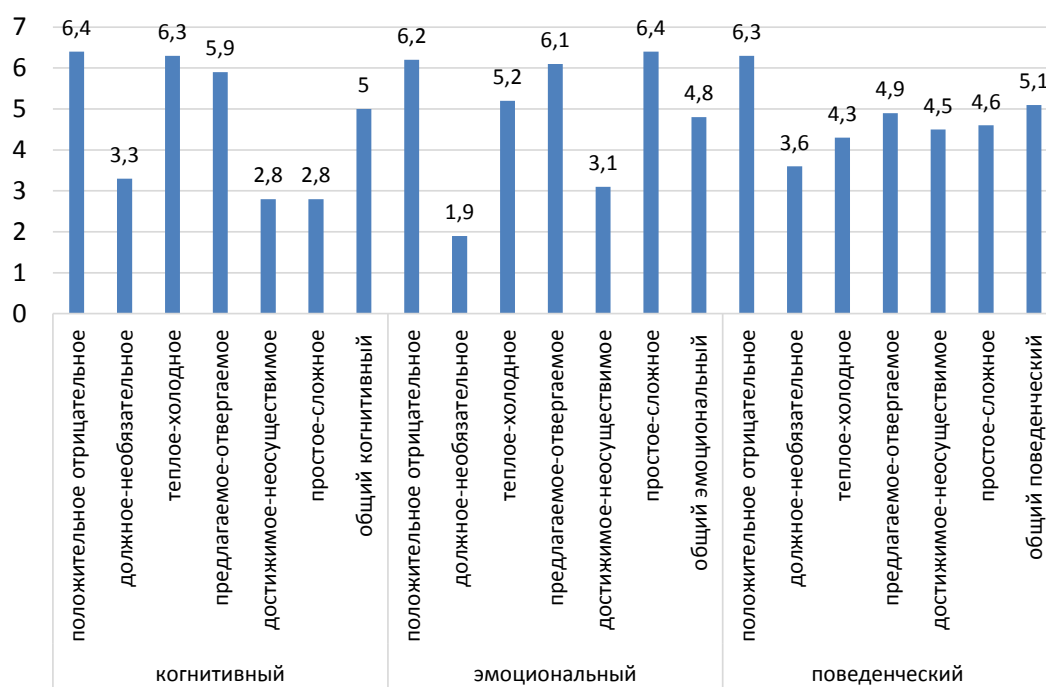


Рис. 1. Образ идеального родителя у юношей и девушек

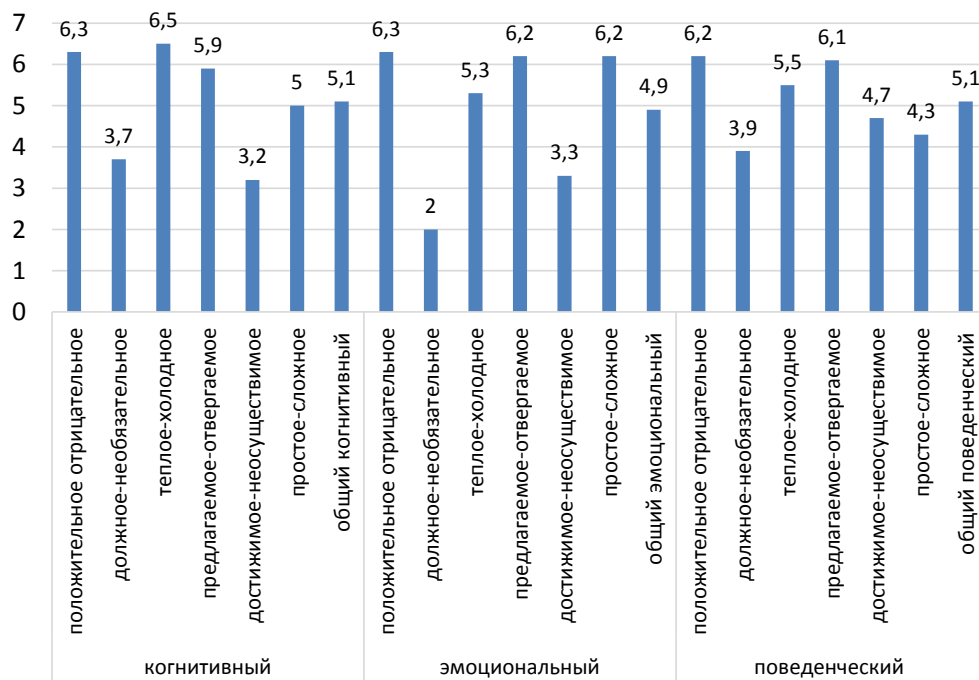


Рис. 2. Образ идеального родителя у взрослых

Таблица 1

Сравнительный анализ представлений об идеальном родителе в молодежной и взрослой группе

Параметры	Статистические показатели в группе молодежи			Статистические показатели в группе взрослых		
	Median	25,000th	75,000th	Median	25,000th	75,000th
<i>Когнитивный компонент</i>						
должное – обязательное	3,3333	2,6666	3,6666	3,8333	2,6666	4,8333
теплое – холодное	6,6666	6,3333	6,6666	6,6666	6,1666	7,0000
простое – сложное	2,6666	2,3333	3,3333	5,0000	4,5000	5,3333
<i>Эмоциональный компонент</i>						
общий показатель	4,8333	4,6666	5,0000	4,9722	4,7777	5,1111
<i>Поведенческий компонент</i>						
должное – обязательное	3,6666	3,0000	4,3333	4,0000	3,1666	4,8333
теплое – холодное	4,3333	4,0000	4,6666	5,6666	5,0000	6,3333
предлагаемое – отвергаемое	5,0000	4,6666	5,3333	6,0000	5,6666	6,6666

«неидеальными» чертами, поскольку респонденты не указывают на необходимость наличия высокой выраженности таких качеств, как понимание, терпение, допуская возможность спонтанного проявления чувств и совершения ошибки.

По результатам опроса двух групп респондентов (молодежи и представителей взрослой выборки) были выявлены значимые различия в таких компонентах образа «идеального родителя», как (табл. 1): когнитивный – «должное – обязательное» ($U = 1996$, $p = 0,043$), «теплое – холодное» ($U = 1873,5$, $p = 0,010$), «простое – сложное» ($U = 330,5$, $p = 0,000$); эмоциональный – «общий показатель» ($U = 1928$, $p = 0,021$); поведенческий – «должное – обязательное» ($U = 1996$, $p = 0,043$), «теплое-холод-

ное» ($U = 942,5$, $p = 0,000$), «предлагаемое – отвергаемое» ($U = 481,5$, $p = 0,000$).

Из таблицы видим, что статистическая разница обусловлена сдвигом оценок качеств в группе взрослых людей в сторону высоких значений. Респонденты данной группы склонны к большей идеализации образа, чем молодые люди. Они представляют «идеального» родителя как фигуру, обладающую высоким уровнем компетентности в вопросах воспитания и взаимодействия с детьми. «Идеальный» родитель сочетает способность к пониманию ребенка, доверие к нему, терпение, умение сотрудничать с наличием справедливой, непредвзятой оценки ребенка. Возможно, именно наличие опыта родительства, понимание сложности роли родителя способствует фор-

Таблица 2

Характеристики образа реального родителя в молодежной и взрослой группе

Параметры	Статистические показатели в группе молодежи		Статистические показатели в группе взрослых	
	Mean	SD	Mean	SD
<i>Когнитивный компонент</i>				
теплое – холодное	6,2	0,6	6,2	0,8
положительное – отрицательное	6	0,7	5,8	0,9
предлагаемое – отвергаемое	5,7	0,9	5,9	1,2
простое – сложное	5,1	1,1	5,0	1,0
должное – необязательное	3,5	1,2	3,8	1,5
достижимое – неосуществимое	3,6	1,1	3,2	1,6
<i>Эмоциональный компонент</i>				
положительное – отрицательное	6,1	0,9	6,1	0,8
предлагаемое – отвергаемое	6,1	0,6	6,3	0,6
простое – сложное	5,9	1	6,3	0,8
должное – необязательное	2,9	1,1	2,1	1,2
достижимое – неосуществимое	3,5	0,9	3,3	1,4
<i>Поведенческий компонент</i>				
положительное – отрицательное	6,1	0,8	5,6	0,9
предлагаемое – отвергаемое	5,9	0,7	5,8	0,8
теплое – холодное	5,5	0,8	5,8	0,8
должное – необязательное	3,9	1,1	4,0	1,3
достижимое – неосуществимое	4,7	1,1	4,8	1,0

Таблица 3

Различия в образе идеального и реального родителя в группе молодежи по Т-критерию Вилкоксона

Параметры	Статистические показатели образа «идеального родителя»		Статистические показатели образа «реального родителя»		T	p-value
	Mean	SD	Mean	SD		
<i>Когнитивный компонент</i>						
теплое – холодное	6,35	0,6	6,22	0,7	707	0,039
положительное – отрицательное	6,4	0,6	6,0	0,7	381	0,000
простое – сложное	2,9	1,0	5,1	0,9	24,5	0,000
достижимое – неосуществимое	2,9	1,0	3,6	1,1	506	0,000
<i>Эмоциональный компонент</i>						
простое – сложное	6,4	0,8	5,9	1,1	362,5	0,000
должное – необязательное	2,0	0,9	2,2	1,1	889,5	0,038
достижимое – неосуществимое	3,1	1,0	3,5	1,0	706,5	0,000
<i>Поведенческий компонент</i>						
положительное – отрицательное	6,4	0,5	6,1	0,8	427,5	0,000
предлагаемое – отвергаемое	4,9	0,7	6,0	0,8	122,5	0,000
теплое – холодное	4,3	0,7	5,6	0,7	232,5	0,000

мированию высоких требований к «идеальному» родителю.

Образ реального родителя имеет много общего в обеих группах. При характеристике его наибольшие значения отмечены в следующих парах в различных компонентах: «теплое – холодное», «положительное – отрицательное», «предлагаемое – отвергаемое», «простое – сложное». Наименьшие значения выявлены при оценке антиномий «должное – необязательное», «достижимое – неосуществимое» (табл. 2).

В обеих группах респондентов образ реального родителя ассоциируется в первую очередь с наличием доверительных отношений с детьми, безусловным принятием ребенка, готовностью оказать помощь и поддержку, компетентностью в области воспитания. В то же время можем определить статистически значимую разницу в выраженности следующих параметров. В группе взрослых людей достоверно выше оказались оценки антиномии «простое – сложное» ($U = 1950,5, p = 0,044$), «достижимое – неосуществимое» ($U = 1613,5, p = 0,000$) – в когнитивном компоненте; оценки антиномий «должное – необязательное» ($U = 1952, p = 0,027$), «предлагаемое – отвергаемое» ($U = 1935,5, p = 0,022$), «достижимое – неосуществимое» ($U = 1997, p = 0,044$), «простое – сложное» ($U = 1786, p = 0,003$), «общий показатель» ($U = 1666, p = 0,000$) – в эмоциональном компоненте; оценки антиномий «положительное – отрицательное» ($U = 1868,5, p = 0,010$), «теплое – холодное» ($U = 1952, p = 0,027$), «простое – сложное» ($U = 1624,5, p = 0,000$), «общий показатель» ($U = 1926, p = 0,021$) – в поведенческом компоненте. Получается, что наличие реального опыта родительства заставляет респондентов предъявлять более высокие требования к роли родителя по сравнению с людьми, не имеющими детей. Взрослые счита-

ют, что родитель должен обладать достаточными знаниями о методах и приемах взаимодействия с детьми, умением выстраивать прочные дружеские отношения с детьми, обеспечивать защиту ребенка и справедливую оценку его достижений.

При сравнительном анализе образа реального и идеального родителя в группе молодежи были выявлены значимые различия во всех компонентах (табл. 3).

Образ идеального родителя в отличие от реального в группе молодых людей характеризуется большей педагогической компетентностью, силой, решительностью, альтруистичностью, бескорыстием. В образе реального родителя наиболее важными являются способность к пониманию, терпимость, умение сотрудничать, компетентность, умение создать ситуацию для проявления ребенком самостоятельности, проявления ответственности и принятия решений.

При анализе образов реального и идеального родителя в группе взрослых были выявлены следующие различия в компонентах (табл. 4).

В группе взрослых людей с образом «идеального родителя» ассоциируются качества силы, смелости, способность к сотрудничеству с детьми, альтруизм и бескорыстие. В образе реального родителя наряду с качествами «идеального родителя» преобладают способность к пониманию, справедливой оценке ситуации, терпение и доверие к ребенку. В отличие от группы молодежи, в группе взрослых в образе реального родителя меньшее значение имеет компетентность и обеспечение самостоятельности ребенка.

Выводы

Образ «идеального родителя» имеет схожие черты в группе молодых людей и взрослых. Взрослые респонденты склонны к большей идеализации образа, чем молодые люди. «Идеальный» родитель сочета-

Таблица 4

Различия в образе идеального и реального родителя в группе взрослых по Т-критерию Вилкоксона

Параметры	Статистические показатели образа «идеального родителя»		Статистические показатели образа «реального родителя»		T	p-value
	Mean	SD	Mean	SD		
<i>Когнитивный компонент</i>						
теплое – холодное	6,55	0,5	6,22	0,8	161,0	0,011
положительное – отрицательное	6,35	0,8	5,83	1,0	201,5	0,000
достижимое – неосуществимое	3,24	1,5	4,33	1,5	222,5	0,000
<i>Эмоциональный компонент</i>						
положительное–отрицательное	6,38	0,9	6,11	0,8	206,5	0,006
должное – необязательное	2,08	1,2	2,63	1,3	307,5	0,000
достижимое – неосуществимое	3,32	1,4	3,90	1,3	252,0	0,000
<i>Поведенческий компонент</i>						
положительное – отрицательное	6,22	0,8	5,70	1,0	262,0	0,000
теплое – холодное	5,5	1,0	5,90	0,9	255,5	0,014
предлагаемое – отвергаемое	6,14	0,6	5,83	0,8	305,5	0,027

ет высокий уровень педагогической компетентности, умений и качеств, необходимых для выстраивания эффективного взаимодействия с детьми.

Взрослые люди предъявляют более строгие требования к образу «реального родителя».

В группе молодых людей образ «реального родителя» связан со способностью к пониманию и терпению, с родительской компетентностью, умением формировать навыки самостоятельности у детей.

В группе взрослых в образе «реального родителя» значимыми являются способность к справедливой оценке различных ситуаций взаимодействия с ребенком, доверительные отношения и терпение.

Список литературы

Багирова А.П. Престижность родительства и представления о нем в оценках уральского студенчества // Вестник южно-российского государственного технического университета (НПИ). Сер.: Социально-экономические науки. 2022. Т. 15, № 1. С. 20–29.

Безрукова О.Н., Самойлова В.А. Потенциал успешного родительства в приемных семьях // Социологические исследования. 2017. № 11 (403). С. 111–121.

Букаева Т.А. Особенности представлений о родителе в позднем юношеском возрасте // Консолидация интеллектуальных ресурсов как фактор развития современных исследований: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2021. С. 50–55.

Газизова Ю.С., Демченко О.Ю. Образ родителя как интегральный показатель субкультуры родительства // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 295–298.

Захаркина А.А. Особенности представлений о реальном и идеальном образе родителя у осужденных матерей // Молодёжь Третьего Тысячелетия: сб. науч. ст. XLV региональной студенческой науч.-практ. конф. Омск: Омский гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского, 2021. С. 616–621.

Захарова Е.И. Отношения дочери с матерью как фактор освоения ею собственного материнства // Мир психологии. 2018. № 1 (93). С. 134–143.

Знаменская И.И., Ярославцева Т.Г. Привязанность матери к плоду: факторы формирования и практическое применение конструкта // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 2. С. 72–83.

Иванова Е.А. «Я себя не отношу к хорошим папам, в лучшем случае, к нормальным»: как российские мужчины конструируют образ «хорошего отца» после развода // Журнал социологии и социальной антропологии. 2017. Т. 20, № 5. С. 132–150.

Кочнева Е.М., Гришина А.В. О создании модели психолого-педагогического сопровождения позитивного родительства // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 3 (28). С. 10.

Куликов Л.В., Маленова А.Ю., Потапова Ю.В. Субъективная картина материнства в российских и зарубежных исследованиях // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2020. № 14. С. 135–167.

Орлова Л.А. Конфликтность образа родителя и когнитивный компонент психологической готовности к родительству в юношеском возрасте // Евразийское научное объединение. 2021. № 5-6 (76). С. 368–371.

Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 3. С. 1–11.

Сафонова М.В., Ковалева О.М. Анализ социальных представлений современных россиян о «хорошей маме» и «хорошем папе» // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 3 (57). С. 100–112.

Сафонова М.В., Ковалевский В.А., Бочарова Ю.Ю., Новопашина Л.А. Современное родительство: психосемантический анализ // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 129–140.

References

Bagirova A.P. *Prestizhnost' roditel'stva i predstavleniya o nem v ocenках ural'skogo studenchestva* [The prestige of parenthood and ideas about it in the assessments of the Ural students]. *Vestnik yuzhno-rossijskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (NPI). Seriya: Social'no-ekonomicheskie nauki* [Bulletin of the South Russian State Technical University (NPI). Series: Socio-Economic Sciences], 2022, vol. 15, № 1, pp. 20-29. (In Russ.)

Bezrukova O.N., Samojlova V.A. *Potencial uspeshnogo roditel'stva v priemnyh sem'yah* [The potential for successful parenting in foster families]. *Sociologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2017, № 11 (403), pp. 111-121. (In Russ.)

Bukaeva T.A. *Osobennosti predstavlenij o roditel'stve v pozdnem yunosheskom vozraste* [Features of ideas about parenthood in late adolescence]. *Konsolidaciya intellektual'nyh resursov kak faktor razvitiya sovremennyh issledovaniy: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Petrozavodsk, Mezhdunarodnyj centr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka»* [Consolidation of intellectual resources as a factor in the development of modern research: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership "New Science"], 2021, pp. 50-55. (In Russ.)

Gazizova YU.S., Demchenko O.YU. *Obraz roditel'ya kak integral'nyj pokazatel' subkul'tury roditel'stva* [The parent image as an integral indicator of the parenting subculture]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2019, № 64-4, pp. 295-298. (In Russ.)

Zaharkina A.A. *Osobennosti predstavlenij o real'nom i ideal'nom obraze roditelya u osuzhdennyh materej* [Ideas features about the real and ideal image of a parent in convicted mothers]. *Molodyozh' tret'ego tysyacheletiya: sb. nauch. st. XLV regional'noj studencheskoj nauch.-prakt. konf.* [Youth of the third millennium: collection of scientific articles of the XLV regional student scientific and practical conference]. Omsk, Omsk State University named after F.M. Dostoevsky Publ., 2021, pp. 616-621. (In Russ.)

Zaharova E.I. *Otnosheniya docheri s mater'yu kak faktor osvoeniya eyu sobstvennogo materinstva* [The daughter's relationship with her mother as a factor in mastering her own motherhood]. *Mir psihologii* [The world of psychology], 2018, № 1 (93), pp. 134-143. (In Russ.)

Znamenskaya I.I., Yarovslavceva T.G. *Privyazannost' materi k plodu: faktory formirovaniya i prakticheskoe primeneniye konstrukta* [Mother's attachment to the fetus: factors of formation and practical application of the construct]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2022, vol. 43, № 2, pp. 72-83. (In Russ.)

Ivanova E.A. "YA sebya ne otnoshu k horoshim papam, v luchshem sluchae, k normal'nym": kak rossijskie muzhchiny konstruiruyut obraz "horoshego otca" posle razvoda ["I don't consider myself a good dad, at best, a normal one": how Russian men construct the image of a "good father" after a divorce]. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii* [Journal of Sociology and Social Anthropology], 2017, vol. 20, № 5, pp. 132-150. (In Russ.)

Kochneva E.M., Grishina A.V. *O sozdanii modeli psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya pozitivnogo roditel'stva* [About creating a model of psychological and pedagogical support for positive parenting]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Mininsky University], 2019, vol. 7, № 3 (28), pp. 10. (In Russ.)

Kulikov L.V., Malenova A.YU., Potapova YU.V. *Sub"ektivnaya kartina materinstva v rossijskikh i za-*

rubezhnyh issledovaniyah [Subjective picture of motherhood in Russian and foreign studies]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psihologiya* [Bulletin of the Moscow University. Episode 14: Psychology], 2020, № 14, pp. 135-167. (In Russ.)

Orlova L.A. *Konfliktnost' obraza roditelya i kognitivnyj komponent psihologicheskoy gotovnosti k roditel'stvu v yunosheskom vozraste* [The conflict of the parent's image and the cognitive component of psychological readiness for parenthood in adolescence]. *Evrasijskoe nauchnoe ob"edinenie* [Eurasian Scientific Association], 2021, № 5-6 (76), pp. 368-371. (In Russ.)

Polivanova K.N. *Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniya* [Modern parenthood as a subject of research]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2015, vol. 7, № 3, pp. 1-11. (In Russ.)

Safonova M.V., Kovaleva O.M. *Analiz social'nyh predstavlenij sovremennyh rossiyan o «horoshej mame» i «horoshem pape»* [Analysis of social perceptions of modern Russians about «good mom» and «good dad»]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev], 2021, № 3 (57), pp. 100-112. (In Russ.)

Safonova M.V., Kovalevskij V.A., Bocharova YU. YU., Novopashina L.A. *Sovremennoe roditel'stvo: psihosemanticheskij analiz* [Modern Parenthood: psychosemantic analysis]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev], 2019, № 3 (49), pp. 129-140. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 03.05.2022; одобрена после рецензирования 19.06.2022; принята к публикации 19.06.2022.

The article was submitted 03.05.2022; approved after reviewing 19.06.2022; accepted for publication 19.06.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 84–92. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 84–92.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 519.9:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-84-92>

РОДИТЕЛЬСКИЕ СОСТОЯНИЯ, СВЯЗАННЫЕ СО СТРЕССОМ: ПОНЯТИЙНЫЙ ДИСКУРС И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ

Тихонова Инна Викторовна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, inn.007@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

Аннотация. Активизация исследовательского интереса к изучению субъективной стороны родительства привела к появлению спектра терминов, описывающих неблагополучные родительские состояния. Целью данной статьи является обзор и дифференциация понятийного аппарата, встречающегося в исследованиях родительских состояний, связанных со стрессом. Проведен теоретический анализ исследований, рассматривающих такие понятия, как «родительский стресс», «родительский дистресс», «родительское выгорание», «травматический и посттравматический стресс родителей». Показаны основные сущностные свойства данных дефиниций и их соотношение. Определена распространенность и «нормативность» существования стресса в родительской роли, который является результатом нарушения баланса между требованиями и ресурсами. При обзоре и сравнении акцент сделан на травматическом и посттравматическом стрессе родителей и его месте в ряду родительских состояний, связанных со стрессом. Показана недостаточность исследований травматического и посттравматического стресса в контексте родительства, и прежде всего «нормотипичного». Проведен анализ основных исследовательских локусов, актуальных для изучения данного вида стресса. К таковым можно отнести: необходимость анализа субъективно-оценочной и эмоционально-смысловой стороны событий, оцениваемых как травматические; значимость исследования взаимосвязи стрессора, оцениваемого как травма, с дезадаптивной психофизической симптоматикой, а также с целостной жизненной историей; необходимость анализа механизмов развития травматического стресса, а также механизмов трансформации в посттравматический стресс и посттравматические расстройства.

Ключевые слова: родитель, родительство, родительский стресс, родительский дистресс, родительское выгорание, травматический и посттравматический стресс родителей, посттравматическое стрессовое расстройство.

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00678, <https://rscf.ru/project/22-28-00678>

Для цитирования: Тихонова И.В. Родительские состояния, связанные со стрессом: понятийный дискурс и дифференциация // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 84–92. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-84-92>

Research Article

PARENTAL STATES ASSOCIATED WITH STRESS: CONCEPTUAL DISCOURSE AND DIFFERENTIATION

Inna V. Tikhonova, Ph. D. in Psychology, Kostroma, Russia, inn.007@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7756-0610>

Abstract. Research interest in the study of the subjective side of parenthood has increased. This has led to the emergence of a spectrum of terms describing dysfunctional parental conditions. The purpose of this article is to review and differentiate concepts found in studies of parental stress states. A theoretical analysis of the research was carried out. They consider such concepts as “parental stress”, “parental distress”, “parental burnout”, “traumatic and post-traumatic stress of parents”. The main essential properties of these definitions and their correlation are shown. The prevalence and “normativity” of the existence of stress in the parental role is determined. It is the result of an imbalance between requirements and resources. During the review and comparison, the emphasis is placed on the traumatic and post-traumatic stress of parents. What place does it occupy in the series of parental stress states. The insufficiency of studies of traumatic and post-traumatic stress in “normotypic” parents (their children do not have health and developmental disorders) is shown. The analysis of the main research loci relevant to the study of this stress is carried out. These are: the need to analyze the subjective-evaluative and emotional-semantic side of traumatic events; the importance of studying the relationship of trauma with maladaptive psychophysical symptoms, with the history of human life; the need to analyze the mechanisms of development of traumatic stress, the mechanisms of transformation into post-traumatic stress and post-traumatic disorders.

Key words: parent, parenthood, parental stress, parental distress, parental burnout, traumatic and post-traumatic stress of parents, post-traumatic stress disorder.

Acknowledgments. The reported study was funded by Russian Science Foundation according to the research project № 22-28-00678, <https://rscf.ru/project/22-28-00678>

For citation: Tikhonova I.V. Parental States Associated with Stress: Conceptual Discourse and Differentiation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 84–92. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-84-92>

Роль родителя в настоящее время оценивается как противоречивая, констатируется существование так называемого «парадокса родительства», под которым понимается не только наличие амбивалентного сочетания радости и тягот, но и несоответствие между ожиданиями от родительской роли и реальностью, приводящее к психическому неблагополучию [Rizzo, Schiffrin., Liss]. Кроме того, сейчас можно наблюдать пик осознания родительского детерминизма, сформировавшего восприятие успеха ребенка как результата воспитания, отношения родителя, что в свою очередь привело к возникновению социальных стандартов «правильного» родительства [Исупова], его интенсификации и даже к формированию новых практик и моделей воспитания. Родители, стремящиеся быть «хорошими», прикладывают много физических и психических усилий и энергии, ожидая и конструируя идеальные результаты «своего труда». В отдаленном итоге это может приводить к возникновению множественных дизадаптивных¹ состояний, возникающих из-за неудовлетворенности родительских ожиданий, истощения, эмоционального напряжения. В итоге родитель не может оценивать себя

как самоэффективного («правильного») и формируется специфический «порочный круг», поддерживающий и усугубляющий неблагополучие родителя. Таким образом, осознание парадоксальности роли родителя привело исследователей к необходимости изучения обратной стороны осознанного и ответственного родительства.

Внимание к субъективной эмоциональной и оценочной стороне родительства, констатация его стрессогенности способствовали увеличению количества психологических исследований в данном предметном поле и сформировали многообразие понятий, отражающих психологическое неблагополучие личности родителя. С одной стороны, это подтверждает неединичность данной проблемы, но с другой – порождает обилие параллельных исследований, создает трудности в сопоставлении получаемых данных, генерализации результатов.

Целью данной статьи является обзор и дифференциация понятийного аппарата, встречающегося в исследованиях родительского неблагополучия (табл. 1), что позволит сконцентрироваться на предмете нашего эмпирического исследования – травматическом и посттравматическом стрессе «нормотипичных» ро-

Таблица 1

Основные понятия, отражающие предмет психологических исследований родительских состояний, связанных со стрессом

Понятие	Сущностные признаки	Стрессоры	Механизмы
Родительский стресс	Реакция в виде эмоциональных переживаний, связанных с неудовлетворенностью реализацией родительской роли	Повседневные, острые, хронические	Дисбаланс между восприятием требований родительства и наличных ресурсов
Родительский дистресс	Негативное психофизическое состояние родителей как дизадаптивный вариант протекания стресса.	Интенсивные и/или хронические	Дисбаланс между воспринимаемыми потребностями и ресурсами при уходе за ребенком и воспитании, приводящий к перенапряжению
Травматический стресс родителей	Переживание негативных интенсивных эмоций или чувства безысходности, приводящее к разрушению безопасности и вызывающее переживания, выходящие за пределы обычных, имеющие последствия для психофизического здоровья	Интенсивные острые и/или интенсивные хронические	Отсутствие ресурсов и разрушение чувства безопасности, формирование чувства угрозы
Посттравматический стресс родителей (как его вариант ПТСР)	Отсроченную реакцию на травматический стресс (клинический синдром, возникающий как результат затяжного течения посттравматического стресса)		Нарушение процессов переработки травмы, приводящее к ощущению серьезной актуальной угрозы
Родительское выгорание	Комплекс негативных психологических переживаний и дизадаптивного поведения	Повседневные, связанные с уходом и воспитанием	Накопление рисков без достаточных компенсационных ресурсов

дителей и его месте в ряду родительских состояний, связанных со стрессом.

Изучение родительского стресса связывается, с одной стороны, с разработкой проблемы семейных стрессов, и в этом случае стресс родителей рассматривается как реакция на стрессовые события, происходящие в семейной системе [Price Ch., Bush, Price Sh.], закономерно вовлекая в реагирование родительскую роль. С другой стороны, исследователи рассматривают родительский стресс как реакцию в виде эмоциональных переживаний, связанных с неудовлетворенностью от реализации родительской роли [Deater-Deckard], формирующихся вследствие дисбаланса между восприятием требований родительства и наличных ресурсов у родителей, определяемый как особенностями детей, так и особенностями самих родителей, возникающий, когда требования, предъявляемые к роли родителя, слишком высоки для личности [Савеньшева].

В рамках первого подхода изучались стрессы семьи и родителей детей с нарушениями в развитии, физическими и психическими заболеваниями. Семейная система, в которой имеется ребенок с нарушениями здоровья и развития, оценивается как травмирующая, а родительство – как протекающее в условиях хронического стресса. В ряде работ констатируется неизбежность изменения системы внутрисемейных отношений, ролей, трансформации ценностных ориентаций, личностных особенностей родителей при появлении ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Данные изменения могут иметь как положительный, так и отрицательный эффект для функционирования семьи и выполнения родительских ролей [Кожанов, Кожанова; Адеева].

В рамках второго подхода постулируется необходимость рассмотрения родительского стресса в ракурсе субъективной картины стресса личности, реализующей роль родителя, хотя и подтверждается значимость его комплексного рассмотрения [Deater-Deckard]. И так же активно исследовался стресс родителей детей с особенностями в развитии. Анализ подвергался стресс родителей недоношенных детей [McQuagie, Jangaard], детей с онкозаболеваниями [Корень, Масихина], детей с психическими расстройствами [Корман] и пр. Описаны психологические типы родителей детей с ОВЗ в зависимости от сочетания личностной позиции и способа переживания стресса [Ткачева], доказана взаимосвязь стресса родителей с определенными личностными показателями: эмпатией, общим уровнем жизнестойкости, агрессивности, спецификой Я-структуры личности родителей [Карвасарская; Моисеева]. Ряд авторов говорит о важном значении ролевой и функциональной нагрузки по уходу за детьми в определении уровня стресса у родителей детей с ОВЗ [Ki, Joanne], а так-

же о формировании высокого уровня стресса при наличии следующих факторов: возраст матери до 30 лет, дети в возрасте до 6 лет, недавний диагноз, низкий уровень образования, низкий ежемесячный доход [Al-Oran, Al-Sagarat].

Однако в настоящий момент в психологии сложилось представление о том, что родительский стресс является распространенным явлением, которое может переживать любой родитель [Deater-Deckard]. Он имеет разную степень выраженности, определяющуюся рядом общих факторов: характеристики ребенка, личностные особенности и социально-демографические характеристики матери, социально-психологические факторы [Савеньшева, 2020; Савеньшева, Заплетина 2019], физиологические факторы [McQuillan, Bates] и частных, например самоэффективность [Bloomfield, Kendall], родительская компетентность [Аникина, Пценова]. В качестве стрессоров выделяют: повседневные, связанные с выполнением родительских обязанностей события, включающие в себя ежедневные хлопоты (например, работа по дому, домашние задания, поездки в школу и на внеклассные занятия); острые стрессоры (например, травма у ребенка, бегство подростка из дома) и хронические стрессоры (например, ребенок с проблемами поведения, обучения или с расстройствами настроения; ребенок с хроническим или серьезным заболеванием) [Старченкова: 110].

В исследовательском поле состояний родителей, связанных со стрессом, существует довольно большое количество научных работ, посвященных родительскому выгоранию, под которым понимается «многомерный конструкт, включающий в себя набор негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения матери и отца, связанных с детско-родительским взаимодействием при выполнении родителями деятельности по заботе о детях, их воспитанию и развитию» [Ефимова: 32]. Это синдром, «развивающийся под воздействием хронического стресса, связанного с деятельностью родителей по уходу и воспитанию детей» [Фадеева: 335]. Как правило, авторы включают в данный синдром три компонента: эмоциональное истощение, возникающее при выполнении роли родителя; эмоциональное дистанцирование от своих детей (деперсонализация-дегуманизация); редукция родительских достижений (чувство некомпетентности в родительской роли).

Большинство авторов сходятся во мнении, что родительское выгорание – синдром, развивающийся под воздействием хронического стресса, связанного с деятельностью родителей по уходу и воспитанию детей. Также присутствуют исследования, утверждающие хронический характер расстройства, констатирующие его как серьезное био-психо-социальное расстройство с тяжелыми последствиями для роди-

телей (например, суицидальные мысли) и детей (например, отсутствие заботы со стороны родителей или насилие) [Mikolajczak, Gross, Roskam 2019]. Выявлены биологические корреляты родительского выгорания [Brianda, Roskam, Mikolajczak]. Исследователи доказали, что угроза родительского выгорания существует у любого родителя. В качестве основного механизма развития данного синдрома рассматривается дисбаланс между рисками и ресурсами – накопление слишком большого количества рисков без достаточных компенсационных ресурсов. Природа рисков и ресурсов индивидуальна для каждого родителя [Mikolajczak, Roskam, 2018].

При анализе исследований воздействий интенсивных стрессоров родительства появляются 2 типа терминов – «родительский дистресс» и «травматический стресс родителей» (посттравматическое стрессовое расстройство).

Под родительским дистрессом понимается перенапряжение, имеющее негативные психические последствия для родителя, возникающее из-за дисбаланса между воспринимаемыми потребностями и ресурсами при уходе за ребенком и воспитании. Данное понятие чаще всего исследовалось по отношению к родителям детей с хроническими и угрожающими жизни проблемами физического психического здоровья [Duchovic, Gerkensmeyer, Wu], то есть при воздействии хронических интенсивных стрессоров. По мнению Н.В. Клипининой, С.Н. Ениколопова, понятие «родительский дистресс» используется для описания и понимания психологического состояния родителей [Клипинина, Ениколопов]. При этом выделяют субъективные признаки родительского дистресса в виде отрицательных эмоций (гнев, беспокойство, вина, грусть, усталость, смущение), направленных на ребенка, а также объективные проявления дистресса в виде недостатка времени, трудностей семейной и социальной жизни, проблем занятости и трудоустройства, финансовых сложностей. Авторами были выделены в качестве предикторов развития дистресса такие факторы, как восприятие социальной поддержки, личностный контроль и проблемность поведения детей [Brannan, Heflinger]. Были определены специфические предикторы дистресса для матерей (оценка тяжести болезни, способности справиться с ней, сплоченность семьи, использование индивидуальных стратегий преодоления) и для отцов (факторы риска проблем с трудоустройством, количество госпитализаций ребенка, оценка ситуации и сплоченность семьи) [Sloper].

Изучение травматического стресса в психологии, как правило, связано с исследованием воздействий стрессоров, разрушающих безопасность человека и вызывающих переживания, выходящие за пределы обычных состояний, имеющие последствия

для физического и психического здоровья. Тарабрина Н.В. характеризует травматический стресс как переживание негативных эмоций интенсивного страха, ужаса или чувства безысходности [Тарабрина]. Значимым является понимание двух составляющих травмы: сверхсильного влияния и субъективной значимости данного события, приводящих к переживанию события как травматического. Об этом говорит В.Д. Менделевич, считая, что психическая травма – это «жизненное событие, которое затрагивает значимые стороны жизни человека и приводит к глубоким психологическим переживаниям» [Менделевич: 24]. Неадаптивный ответ субъекта на данный вид стресса может приводить к посттравматическому стрессу и к психопатологической симптоматике (согласно МКБ-10 такая совокупность симптомов квалифицируется как психическое расстройство ПТСР). Стоит отметить, что посттравматический стресс и ПТСР часто обозначают как синонимы, но важным, на наш взгляд, является понимание того, что ПТСР – это одна из клинических форм проявления посттравматического стресса (наряду с расстройствами адаптации и острым стрессовым расстройством), характеризующаяся отсроченной (прологнированной) реакцией на травматический стресс. Вместе с тем процесс формирования ПТСР является моделью для исследования работы механизмов посттравматического стресса. Наиболее разработанной является когнитивно-поведенческая концепция развития ПТСР, согласно которой посттравматический стресс становится затяжным и стойким, когда личность перерабатывает травму таким образом, что это приводит к ощущению серьезной текущей угрозы. Чувство угрозы возникает вследствие: чрезмерно негативной оценки травмы и/или ее последствий и нарушения автобиографической памяти, характеризующегося плохой проработкой и контекстуализацией, сильной ассоциативной памятью [Ehlers, Clark].

Хотя стрессоры высокой интенсивности (травматические), угрожающие развитием посттравматического стресса и психопатологической симптоматики у взрослых людей достаточно исследованы [Харламенкова], однако в контексте реализации родительства редко являлись областью научного внимания. Можно констатировать изучение травматического и посттравматического стресса у родителей детей с психическими расстройствами [Дан], тяжелыми соматическими заболеваниями, травмами, хирургическими вмешательствами, врожденными пороками сердца [Pinquart; McWhorter, Christofferson, Neely, Hildenbrand, Alderfer, Randall, Sood], у приемных родителей [Тарабрина, Майн]. Авторами выделены следующие факторы риска, связанные с ПТСР у родителей детей с летальными заболеваниями: женский пол, увеличение числа предшествующих стрессовых

жизненных событий, предполагаемая тяжесть заболевания и лечения, семейный конфликт, плохая социальная поддержка, эмоционально-ориентированный копинг [Briuse].

В некоторых исследованиях «дистресс родителей рассматривается в терминах симптомов посттравматического стресса (ПТС) или симптомов посттравматического стрессового расстройства (ПТСР)» (цит. по: [Ениколопов: 30].

При наличии общих исследовательских стратегий, сходных с исследованием широкого круга стрессовых состояний, изучение травматического и посттравматического стресса имеет свою специфику, которая, по нашему предположению, может быть экстраполирована на исследование травматического стресса у родителей:

1. Фокус исследовательского внимания к событиям, выступающим в качестве травмы. Существует перечень событий травматического уровня, а также традиционные классификации травматических стрессоров, среди которых выделяют: шоковые, сверхсильные, относительно краткосрочные, хронические. Однако все чаще ученые отмечают, что «некоторые события могут быть статистически нормативными, однако субъективно переживаться как неожиданные» [Кудинова, Бурина: 222]. В таком случае при анализе травматического и посттравматического стресса имеет значение такая составляющая, как субъективная значимость события, приводящая к осознанию его как уникального и переживанию его как травматического. А исследователям важно акцентироваться на феноменологии стрессового события, оцениваемого как травма, что отличает исследование травматических стрессов от изучения дистресса.

2. Фокус исследовательского внимания на связи события с психическим и физическим состоянием человека. Важным является анализ признаков дезадаптации и проявления психопатологической симптоматики, возникающих как специфический «след» в ответ на действие травматического события.

3. Фокус в исследовании на динамических и хронологических показателях, связи травмы с субъективным жизненным контекстом. Как отмечает Н.Е. Харламенкова, Д.А. Никитина, «исследование посттравматического стресса практически невозможно реализовать вне учета временных границ, то есть вне рассмотрения непрерывной связи прошлого, настоящего и будущего» [Харламенкова, Никитина: 111].

4. Фокус на механизмах возникновения травматического и посттравматического стресса. Их изучение и анализ, конечно же, будет определяться методологическим подходом исследования. Современные представления о механизмах травматического стресса констатируют многоуровневость и системность

реагирования личности на травму, а в психологии кроме исследования отдельных уровней влияния травмы на личность, например когнитивно-личностном [Падун], предпринимаются попытки мультифакторного моделирования [Семке, Стоянова, Ошаев]. Как и любые стрессовые состояния, травматические возникают вследствие дисбаланса между потребностями и ресурсами, доступными для их удовлетворения. Stevan E. Hobfoll считает травматический стресс особенно опасным для ресурсов, так как происходит их быстрое истощение. Это связано с неожиданностью возникновения травматических стрессоров, которые предъявляют чрезмерные требования к ресурсам, отсутствующим в опыте личности, разрушают основные ценности человека и оставляют мощный ментальный образ, который легко вызывается сигналами, связанными с событием [Hobfoll]. Но, с другой стороны, дефицит ресурсов при столкновении с событием, выходящим за рамки обычного опыта личности, настолько огромен, что приводит к дезадаптации, «срыву» существующих способов приспособления и преодоления. При воздействии интенсивного стрессора «происходит нарушение чувства безопасности индивида, вызывая переживания травматического стресса, психологические последствия которого разнообразны» [Ковачев: 25]. Таким образом, при психологическом исследовании травматического стресса важно оценивать не только субъективную «силу» травмирующего стрессора, но и то, какие ресурсы он требовал от личности, а также какие базисные ценности были разрушены.

Проведя краткий обзор тезауруса, встречающегося в психологических исследованиях родительских состояний, связанных со стрессом, нам кажется важным сделать ряд заключений:

Родительский стресс может быть рассмотрен в двух контекстах (и здесь мы видим параллель с пониманием индивидуального стресса). С одной стороны, понятие «родительский стресс» подразумевает широкий перечень состояний, связанных с испытываемыми негативными состояниями в родительской роли. Второй контекст предполагает понимание родительского стресса как нормативной реакции на возникающее нарушение равновесия между требованиями к родительской роли и имеющимися у личности возможностями их выполнения.

На наш взгляд, важным является понимание «нормативности» существования стресса в родительской роли, при восстановлении баланса между требованиями (они могут быть снижены) и ресурсами (могут быть найдены возможности для соответствия родительской роли), а также понимание возможности ненормативного разрешения стресса, когда гармония не может быть восстановлена, и тогда возможны дезадаптивные исходы. К таким вариантам относятся

феномены «родительского выгорания» и «дистресса родителей». Понятие «родительский стресс» акцентируется на реакциях в виде переживаний, в то время как при определении понятия «дистресс» и «родительское выгорание» исследовательское внимание смещается на негативные психофизические последствия стресса для родителя.

Исследования дезадаптивных вариантов стресса происходили в контексте жизненных событий и ситуаций родителей, связанных с нарушением здоровья или развития ребенка. Травматический и посттравматический стресс родителей редко становился предметом изучения в психологии. Между тем, и с этим согласны некоторые ученые, существует необходимость проведения ряда сравнительных исследований, в том числе на выборке родителей детей с нормативным развитием [Клиппина, Ениколопов: 34].

Травматический стресс родителей не может быть рассмотрен исключительно как вариант «сильного» родительского стресса, хотя, безусловно, интенсивность стрессора играет важную роль в его возникновении. Большое значение имеет индивидуально и субъективно оцениваемая уникальность стрессора, отсутствие опыта столкновения и преодоления. Соответственно, требует рассмотрения эмоционально-смысловая компонента травматических стрессоров, их место в череде жизненных событий личности родителя. Важным является акцент на изучении связи травматичности события родительской жизни и психофизической симптоматики, а также варианты и механизмы переработки травматического события, которые могут формировать посттравматический стресс или приводить к стабилизации состояния.

На современном этапе развития психологии в поиске механизмов травматического и посттравматического стресса происходит интеграция теорий адаптации, ресурсной и когнитивно-поведенческих концепций. При их рассмотрении в контексте родительства мы понимаем, что механизм неединичен и многокомпонентен, связан с потерей чувства безопасности, разрушением базовых родительских верований и убеждений при отсутствии ресурсов для их поддержания. Это является перспективой нашего дальнейшего поискового эмпирического исследования.

Примечания

¹ Термин «дизадаптация» используется для обозначения нарушенной, искаженной адаптации, а не ее отсутствия.

Список литературы

Адеева Т.Н. Ценностные ориентации родителей, имеющих детей с ОВЗ. Психологические новообразования личности в эпоху социальных трансформаций: монография. Кострома, 2015. 239 с.

Аникина В.О., Пионова К.А. Взаимосвязь родительских компетенций, эмоционального состояния и уровня родительского стресса матерей детей дошкольного и младшего школьного возраста // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. С. 49.

Дан М.В. Динамика эмоционального состояния матерей после переживания стресса – впервые возникшего тяжелого психического заболевания у совершеннолетнего ребенка // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6, № 4А. С. 222–232.

Ефимова И.Н. Возможности исследования родительского «выгорания» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 4. С. 31–40.

Исупова О.Г. Интенсивное материнство в России: матери, дочери и сыновья в школьном взрослении // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. 2018. № 3. С. 180–189.

Карвасарская Е.Е. Исследование Я-структуры родителей детей с аутизмом // Под одной крышей. Опыт работы с аутичными детьми в Санкт-Петербурге – 20 лет. СПб., 2011. С. 147–161.

Клиппина Н.В., Ениколопов С.Н. Направления исследований дистресса родителей детей, проходящих лечение от жизнеугрожающих заболеваний // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2016. № 1. С. 29–36.

Ковачев О.В. Посттравматические стрессовые расстройства потерпевших от преступлений и других экстремальных ситуаций // Прикладная юридическая психология. 2009. № 2. С. 24–37.

Кожанов И.В., Кожанова Т.М. Трансформация ценностных ориентаций и мотивационных установок в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-3. С. 612–615.

Корень Е.В., Масихина С.Н. Медицинский стресс у родителей детей с онкозаболеваниями // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2019. Т. 19, № 1. С. 28–36.

Корман Т.А. Качество жизни родителей детей, больных шизофренией // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 1. С. 70–80.

Кудинова А.Е., Бурина Е.А. Феномен родительского стресса: обзор теоретических исследований // Актуальные проблемы развития личности в современном обществе: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Д.Я. Грибановой. Псков, 2020. С. 220–225.

Менделевич В.Д. Антитипационные механизмы неврозогенеза. М., 2018. 448 с.

Моисеева С.Н. Влияние длительного стресса на эмпатические способности родителей, воспитываю-

щих умственно отсталого ребенка // Научный поиск. 2012. № 2.5. С. 15–16.

Падун М.А. Особенности базисных убеждений у лиц, переживших травматический стресс. автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 28 с.

Савеньшова С.С. Удовлетворённость жизнью и родительский стресс матерей раннего и дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-2. С. 214–218.

Савеньшова С.С., Заплетина О.О. Родительский стресс матерей детей раннего и дошкольного возраста: роль социально-демографических факторов // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. С. 53.

Семке В.Я., Стоянова И.Я., Ошаев С.А. Психологическая модель травматического стресса на примере посттравматических стрессовых расстройств // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 286. С. 123–129.

Старченкова Е.С. Социально-психологические факторы родительского выгорания // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Междунар. науч. конф.: в 2 т. / отв. ред. М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова. Кострома: Костромской государственный университет. 2019. С. 109–113.

Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса (интегративный подход): автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 2008. 50 с.

Тарабрина Н.В., Майн Н.В. Индивидуальная и межпоколенческая психотравматизация усыновителей и качество приемной семьи (эмпирическое исследование) // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 34. С. 1. DOI: 10.54359/ps.v7i34.639

Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е., Быховец Ю.В. и др. Посттравматический стресс и картина травматических событий в разные периоды взрослости // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 6. С. 94–108.

Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М., 2014. 152 с.

Фадеева Т.Ю. Психологические факторы родительского выгорания отцов и матерей // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Академия образования. Психология развития. 2021. Т. 10, № 4 (40). С. 334–343.

Харламенкова Н.Е. Интенсивные стрессоры и психологические последствия их переживания в молодости и ранней взрослости // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 4. С. 26–30.

Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А. Психологические последствия влияния стрессоров высокой интенсивности разного типа // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 110–120.

Akister J. Protecting children through supporting parents. Journal of Public Mental Health, 2009, vol. 8 (4), pp. 11–17. DOI: 10.1108/17465729200900023

Al-Oran H., AL-Sagarat A. Parenting Stress of Children with Autistic Disorder. Open Access Library Journal, 2016, vol. 3, pp. 1-10. DOI: 10.4236/oalib.1102791

Barakat L.P., Alderfer M.A., Kazak A.E. Posttraumatic growth in adolescent survivors of cancer and their mothers and fathers. Journal of Pediatric Psychology. 2006, vol. 13 (4), pp. 413–419.

Bloomfield L., Kendall S. Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. Primary Health Care Research & Development, 2012, vol. 13(4), pp. 364-372.

Brannan A.M., Heflinger C.A. Distinguishing Caregiver Strain from Psychological Distress: Modeling the Relationships Among Child, Family, and Caregiver Variables. Journal of Child and Family Studies, 2001, vol. 10, pp. 405-418. DOI: 10.1023/A:1016705306848

Brianda M.E., Roskam I., Mikolajczak M. Hair cortisol concentration as biomarker for parental burnout. Psychoneuroendocrinology, 2020, vol. 117. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2020.104681

Brown R.T., Madan-Swain A., Lambert R. Posttraumatic stress symptoms in adolescent survivors of childhood cancer and their mothers. Journal of Traumatic Stress, 2003, vol. 16 (4), pp. 309–318.

Bruce M.A. A systematic and conceptual review of post-traumatic stress in childhood cancer survivors and their parents. Clinical psychology review, 2006, vol. 26 (3), pp. 233–256. DOI: 10.1016/j.cpr.2005.10.002

Deater-Deckard K. Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. Clin. Psychol.: Sci. and Practice, 1998, vol. 5, № 3, pp. 314-332. DOI: 10.1111/j.1468-2850.1998.tb00152.x

Duchovic C.A., Gerkenmeyer J.E., Wu J. Factors Associated With Parental Distress. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 2009, vol. 22, № 1, pp. 40-48. DOI: 10.1111/j.1744-6171.2008.00168.x

Ehlers A., Clark D.M. A cognitive model of posttraumatic stress disorder. Behaviour research and therapy, 2000, vol. 38, № 4, pp. 319–345. DOI: 10.1016/s0005-7967(99)00123-0

Hobfoll S.E. Traumatic stress: A theory based on rapid loss of resources. Anxiety Research, 1991, vol. 4, № 3, pp. 187-197.

Ki Y., Joanne C. Stress and Marital Satisfaction of Parents with Children with Disabilities in Hong Kong. Psychology, 2014, vol. 5, pp. 349-357. DOI: 10.4236/psych.2014.55045

McQuarrie R., Jangaard K. Parental Stress in the NICU: Parental Self-Report (SRS) Versus Staff Perception of Parental Stress (PS), Paediatrics & Child Health, 2004, vol. 9, № 5/6, pp. 31A–32A. DOI: 10.1093/pch/9.suppl_a.31ab

McQuillan M.E., Bates J.E. Parental Stress and Child Temperament. Parental Stress and Early Child Development. Springer International Publishing AG, Cham, Switzerland, 2017, pp. 75–106. DOI: 10.1007/978-3-319-55376-4_4

McWhorter L., Christofferson J., Neely T., etc. Parental post-traumatic stress, overprotective parenting, and emotional and behavioural problems for children with critical congenital heart disease. *Cardiology in the Young*, 2022, vol. 32 (5), pp. 738–745. DOI: 10.1017/S1047951121002912

Mikolajczak M., Gross J., Roskam I. Parental Burnout: What Is It, and Why Does It Matter. *Clinical Psychological Science*, 2019, vol. 7, № 6, pp. 1319–13297. DOI: 10.1177/2167702619858430.

Mikolajczak M., Roskam I. A Theoretical and Clinical Framework for Parental Burnout: The Balance Between Risks and Resources (BR²). *Frontiers in psychology*. ECollection, 2018, vol. 9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00886

Pinquart M. Posttraumatic Stress Symptoms and Disorders in Parents of Children and Adolescents With Chronic Physical Illnesses: A Meta-Analysis. *Journal of Traumatic Stress*, 2019, vol. 32 (1), pp. 88–96. DOI: 10.1002/jts.22354)

Price C., Bush K., Price Sh. Families & Change: Coping With Stressful Events and Transitions. SAGE, 2016, p. 432.

Rizzo K.M., Schiffrin H.H., Liss M. Insight into the parenthood paradox: Mental health outcomes of intensive mothering. *J. Child and Family Studies*, 2013, vol. 22, № 5, pp. 614–620.

Sloper P. Predictors of distress in parents of children with cancer: a prospective study. *Journal of pediatric psychology*, 2000, vol. 25 (2), pp. 79–91. DOI: 10.1093/jpepsy/25.2.79

References

Adeeva T.N. *Tsennostnye orientatsii roditelei, imeiushchikh detei s OVZ. Psikhologicheskie novoobrazovaniia lichnosti v epokhu sotsial'nykh transformatsii: monografiia* [Value orientations of parents with children with disabilities. Psychological neoplasms of personality in the era of social transformations: monograph]. Kostroma, 2015, 239 p. (In Russ.)

Anikina V.O., Pshonova K.A. *Vzaimosviaz' roditel'skikh kompetentsii, emotsional'nogo sostoianiia i urovnia roditel'skogo stressa materei detei doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta* [The relationship of parental competencies, emotional state and the level of parental stress of mothers of preschool and primary school age children]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The world of science. Pedagogy and psychology], 2019, vol. 7, № 6, pp. 49. (In Russ.)

Dan M.V. *Dinamika emotsional'nogo sostoianiia materei posle perezhivaniia stressa-vpervye voznikshogo tiazhelogo psikhicheskogo zabolvaniia u sovershenno-*

letnego rebenka [The dynamics of the emotional state of mothers after experiencing stress-the first serious mental illness in an adult child]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniia* [Psychology. Historical and critical reviews and modern research], 2017, vol. 6, № 4A, pp. 222–232. (In Russ.)

Efimova I.N. *Vozmozhnosti issledovaniia roditel'skogo "vygoraniia"* [Possibilities of research of parental "burnout"]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences], 2013, № 4, pp. 31–40. (In Russ.)

Isupova O.G. *Intensivnoe materinstvo v Rossii, materi, docheri i synov'ia v shkol'nom vzroslenii* [Intensive motherhood in Russia: mothers, daughters and sons in school growing up]. *Neprikosnovennyi zasop. Debaty o politike i kul'ture* [An inviolable reserve. Debates about politics and culture], 2018, № 3, pp. 180–189. (In Russ.)

Karvasarskaia E.E. *Issledovanie Ia-struktury roditelei detei s autizmom* [Study of the Self-structure of parents of children with autism]. *Pod odnoi kryshei. Opyt raboty s autichnymi det'mi v Sankt-Peterburge – 20 let* [Experience working with autistic children in St. Petersburg - 20 years]. SPb., 2011, pp. 147–161. (In Russ.)

Klipinina N.V., Enikolopov S.N. *Napravleniia issledovaniia distressa roditelei detei, prokhodiashchikh lechenie ot zhizneugrozhaiushchikh zabolvanii* [Directions of research on the distress of parents of children undergoing treatment for life-threatening diseases]. *Obozrenie psikhiiatrii i meditsinskoi psikhologii imeni V.M. Bekhtereva* [Review of psychiatry and medical psychology named after V.M. Bekhterev], 2016, № 1, pp. 29–36. (In Russ.)

Kovachev O.V. *Posttravmaticheskie stressovye rasstroistva poterpevshikh ot prestuplenii i drugikh ekstremal'nykh situatsii* [Post-traumatic stress disorders of victims of crimes and other extreme situations]. *Prikladnaia iuridicheskaiia psikhologiya* [Applied legal psychology], 2009, № 2, pp. 24–37. (In Russ.)

Kozhanov I.V., Kozhanova T.M. *Transformatsiia tsennostnykh orientatsii i motivatsionnykh ustanovok v sem'iakh, vospityvaiushchikh detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia* [Transformation of value orientations and motivational attitudes in families raising children with disabilities]. *Fundamental'nye issledovaniia* [Fundamental Research], 2014, № 11-3, pp. 612–615. (In Russ.)

Koren' E.V., Masikhina S.N. *Meditsinskii stress u roditelei detei s onkozabolvaniiami* [Medical stress in parents of children with oncological diseases]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ia detei i podrostkov* [Issues of mental health of children and adolescents], 2019, vol. 19, № 1, pp. 28–36. (In Russ.)

Korman T.A. *Kachestvo zhizni roditelei detei, bol'nykh shizofreniei* [Quality of life of parents of children with schizophrenia]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12, Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* [Bul-

letin of St. Petersburg University. Series 12, Psychology. Sociology. Pedagogy], 2010, № 1, pp. 70–80. (In Russ.)

Kudinova A.E., Burina E.A. *Fenomen roditel'skogo stressa: obzor teoreticheskikh issledovanii* [The phenomenon of parental stress: a review of theoretical studies]. *Aktual'nye problemy razvitiia lichnosti v sovremennom obshchestve: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Actual problems of personality development in modern society: materials of the International Scientific and Practical Conference], ed. by D.Ia. Gribanova. Pskov, 2020, pp. 220–225. (In Russ.)

Mendelevich V.D. *Anitipatsionnye mekhanizmy nevrozogeneza* [Anticipatory mechanisms of neurosis]. Moscow, 2018, 448 p. (In Russ.)

Moiseeva S.N. *Vliianie dlitel'nogo stressa na empaticheskie sposobnosti roditel'ei, vospityvaiushchikh umstvenno otstalogo rebenka* [The effect of prolonged stress on the empathic abilities of parents raising a mentally retarded child]. *Nauchnyi poisk* [Scientific search], 2012, № 2.5, pp. 15–16. (In Russ.)

Padun M.A. *Osobennosti bazisnykh ubezhdenii u lits, perezhivshikh travmaticheskii stress* [Features of basic beliefs in people who have experienced traumatic stress]: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. Moscow, 2003, 28 p. (In Russ.)

Savenysheva S.S. *Udovletvorennost' zhizn'iu i roditel'skii stress materei rannego i doshkol'nogo vozrasta* [Parental stress of mothers of children of early and preschool age: the role of socio-demographic factors]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [The World of Science. Pedagogy and psychology], 2020, № 69-2, pp. 214–218. (In Russ.)

Savenysheva S.S., Zapletina O.O. *Roditel'skii stress materei detei rannego i doshkol'nogo vozrasta: rol' sotsial'no-demograficheskikh faktorov* [Parental stress of mothers of children of early and preschool age: the role of socio-demographic factors]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The World of Science. Pedagogy and psychology], 2019, vol. 7, № 6, p. 53. (In Russ.)

Semke V.Ia., Stoianova I.Ia., Oshaev S.A. *Psikhologicheskaiia model' travmaticheskogo stressa na primere posttravmaticheskikh stressovykh rasstroistv* [Psychological model of traumatic stress on the example of post-traumatic stress disorders]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 2005, № 286, pp. 123–129. (In Russ.)

Starchenkova E.S. *Sotsial'no-psikhologicheskii faktory roditel'skogo vygoraniia* [Socio-psychological factors of parental burnout]. *Psikhologiya stressa i sovladaiushchego povedeniia: vyzovy, resursy, blagopoluchie: materialy V Mezhdunar. nauch. konf.: v 2 t.* [Psychology of stress and coping behavior: challenges, resources, well-being. materials of the V International Scientific Conference: in 2 volumes], ed. by M.V. Saporovskaia, T.L. Kriukova, S.A. Khazova. Ko-

stroma, Kostromskoi gosudarstvennyi universitet Publ., 2019, pp. 109–113. (In Russ.)

Tarabrina N.V. *Psikhologiya posttravmaticheskogo stressa (integrativnyi podkhod)* [Individual and intergenerational psychotraumatization of adoptive parents and the quality of a foster family (empirical research)]: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk; Ros. gos. ped. un-t im. A.I. Gertsena. SPb., 2008, 50 p. (In Russ.)

Tarabrina N.V., Main N.V. *Individual'naia i mezhpokolencheskaia psikhotravmatizatsiia usynovitelei i kachestvo priemnoi sem'i (empiricheskoe issledovanie)* [Individual and intergenerational psychotraumatization of adoptive parents and the quality of a foster family (empirical research)]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological Research], 2014, vol. 7, № 34, p. 1. DOI: 10.54359,ps.v7i34.639. (In Russ.)

Tarabrina N.V., Kharlamenkova N.E., Bykhovets Iu.V. et al. *Posttravmaticheskii stress i kartina travmaticheskikh sobytii v raznye periody vzroslosti* [Post-traumatic stress and the picture of traumatic events in different periods of adulthood]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2016, vol. 37, № 6, pp. 94–108. (In Russ.)

Tkacheva V.V. *Sem'ia rebenka s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia: diagnostika i konsul'tirovanie* [The family of a child with disabilities: diagnosis and counseling]. Moscow, Natsional'nyi knizhnyi tsentr Publ., 2014, 152 p. (In Russ.)

Fadeeva T.Iu. *Psikhologicheskie faktory roditel'skogo vygoraniia otsov i materei* [Psychological factors of parental burnout of fathers and mothers]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia. Seriia: Akmeologiya obrazovaniia. Psikhologiya razvitiia* [News of Saratov University. A new series. Series: Acmeology of Education. Psychology of development], 2021, vol. 10, № 4 (40), pp. 334–343. (In Russ.)

Kharlamenkova N.E. *Intensivnye stressory i psikhologicheskie posledstviia ikh perezhivaniia v molodosti i rannei vzroslosti* [Intense stressors and psychological consequences of their experiences in youth and early adulthood]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2017, vol. 23, № 4, pp. 26–30. (In Russ.)

Kharlamenkova N.E., Nikitina D.A. *Psikhologicheskie posledstviia vliianiia stressorov vysokoi intensivnosti raznogo tipa* [Psychological consequences of the influence of high-intensity stressors of various types]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2020, № 5 (116), pp. 110–120. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 25.04.2022; одобрена после рецензирования 24.07.2022; принята к публикации 24.07.2022.

The article was submitted 25.04.2022; approved after reviewing 24.07.2022; accepted for publication 24.07.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 93–98. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 93–98.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.9.:316.6

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-93-98>

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МИЛЛЕНИАЛОВ О БРАЧНОМ ПАРТНЕРЕ: ПОКОЛЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Шмидт Дарья Александровна, Московский гуманитарный университет, психолог-исследователь. г. Москва, Российская Федерация, dariashmidt@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4633-8467>

Аннотация. В статье приводятся результаты комплексного исследования, посвященного социальным представлениям миллениалов о брачном партнере в сравнении с социальными представлениями поколений X и бэби-бумеров. Методы исследования: лексический контент-анализ публикаций (объем контента 100 тыс. печатных знаков) и экспертный анализ 327 изображений, размещенных в четырех сообществах социальной сети «ВКонтакте», лексический контент-анализ эссе (36 респондентов в возрасте 23–30 лет, 40 тыс. печатных знаков), авторский опросник социальных представлений (выборка 525 человек, из них 192 представителей поколения Y, 176 – поколения X и 157 – бэби-бумеров). Показано, что в социальных представлениях о брачном партнере трех поколений больше сходств, нежели различий: в ядро представлений всех респондентов входят понятия ответственности за благополучие партнера, общности целей и планов, умения находить выход из сложных ситуаций, а также гармонизирующей функции юмора в семье. Отличными от других поколений элементами ядра социальных представлений миллениалов являются ориентация на отсутствие сексуальных ограничений, а также необходимость решения конфликтов путем переговоров. В представлениях миллениалов обнаружены противоречия, касающиеся отношения к конфликтам, серийной моногамии и независимости партнеров. Миллениалы, которые посвящают соцсетям более двух часов в день, чаще соглашаются с популярными цитатами из изучаемых сообществ «ВКонтакте» об «истинных» мужественности и женственности.

Ключевые слова: социальные представления, брачный партнер, поколения, миллениалы, поколение X, бэби-бумеры, социальные сети, ВКонтакте.

Для цитирования: Шмидт Д.А. Социальные представления миллениалов о брачном партнере: поколенческий подход // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 93–98. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-93-98>

Research Article

MILLENNIALS' SOCIAL REPRESENTATIONS OF A MARRIAGE PARTNER: A GENERATIONAL APPROACH

Daria A. Shmidt, Moscow University for the Humanities, a researcher of psychology, Russia, Moscow, dariashmidt@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4633-8467>

Abstract. The article presents the results of a comprehensive study devoted to the social representations of Millennials about a marriage partner in comparison with the social representations of Generation X and Baby boomers. Research methods: lexical content analysis of publications (the volume of content is 100 000 printed characters), expert analysis of 327 images, posted in four communities of social network «VKontakte», lexical content analysis of essays (36 respondents aged 23-30 years, 40 000 printed signs), the author's questionnaire of social representations (sample: 525 people, 192 of them – Generation Y, 176 – generation X and 157 – Baby boomers). It is shown that in the social representations of a marriage partner of three generations there are more similarities than differences: the core of the representations of all respondents includes the concepts of responsibility for the well-being of a partner, common goals and plans, the ability to find a way out of difficult situations, as well as the harmonizing function of humor in the family. In Millennials' social representations core there are elements different from other generations: orientation towards the absence of sexual restrictions, as well as the need to resolve conflicts through negotiations. In Millennials' social representations there have been found contradictions concerning attitudes to conflicts, serial monogamy and partner independence. Millennials who devote more than two hours a day to social networks are more likely to agree with popular quotes from the studied communities «VKontakte» about «true» masculinity and femininity.

Key words: social representations, marriage partner, generations, Millennials, Generation X, Baby Boomers, social networks, VKontakte.

For citation: Daria A. Shmidt. Millennials' Social Representations of a Marriage Partner: a Generational Approach. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 93–98. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-93-98>

Семья и брак являются сферами, переживающими ощутимые трансформации. Изменяются стереотипы маскулинности и феминности, отмечается распространение эгалитарных отношений в семье [Гавриченко, Зотова, Шабельников], традиционные представления о «мужских» и «женских» ролях размываются за счёт включения новых элементов. Под влиянием социально-экономических и культурных изменений роли мужа и жены становятся более универсальными, к супругам обоюбого пола появляется запрос на предприимчивость, успех в профессии и обеспечение высокого уровня жизни семье [Гурко: 59]. При этом определенная гибкость в восприятии брачных ролей определяет более высокую степень удовлетворенности браком [Леонова, Семенова].

Культурный контекст, в котором происходит формирование социальных представлений о брачном партнере, в частности интернет-среда, может оказывать на пользователей неблагоприятное воздействие, так как контент зачастую составляется с целью вызвать максимально сильные эмоции [Passive and Active]. Онлайн-коммуникация предъявляет определенные требования к формам добрачного поведения, что может как облегчать, так и усложнять процесс взаимодействия. Исследования показывают, что чем дольше длится виртуальное общение с потенциальным партнером, тем выше вероятность испытать разочарование при встрече [Balbi].

В целом складывается в некотором роде парадоксальная ситуация: с одной стороны, интернет-ресурсы расширяют возможности для коммуникации с противоположным полом, с другой – активная виртуальная жизнь может приводить к утрате навыков реального общения, что, в свою очередь, обуславливает рост интереса к приложениям для знакомства, особенно среди респондентов, чувствительных к отказу [Hance, Blackhart, Dew].

Мобильные приложения для знакомств создают иллюзию безграничного выбора; поиск партнера затягивается и может стать перманентным [Stampler]. Последнее вполне соотносится с распространением установки на свободу и жизнь в одиночестве, представляющей демографическую угрозу для многих стран [Бауман]. В сфере семьи и брака распространение индивидуалистических ценностей увеличивает напряженность и отчуждение между членами семьи [Сапоровская].

Несмотря на обилие исследований по теме брачного партнерства (объем научных публикаций по тематике за последние десять лет составил 1,5 млн единиц, что в два раза превышает объем публикаций за пери-

од с 2001 по 2010 гг.) [Sharkey, Feather, Goedeke: 866], проведенные исследования не дают ответа на вопрос, распространяются ли описанные выше тенденции только на молодых людей или затрагивают все поколения. Можно предположить, что указанные трансформации обусловлены социокультурными различиями между поколениями, так как их социализация осуществлялась в разном историческом контексте [Strauss, Howe; Шамис, Никонов; Пищик].

Научная проблема. В рамках теории поколений была предпринята попытка описать социальные представления о брачном партнере разных когорт и выявить различия в социальных представлениях, которые могут быть вызваны не только возрастом и стадией жизненного цикла, но и культурно-историческим контекстом, в котором происходила социализация.

Целью исследования является сравнение социальных представлений миллениалов о брачном партнере с социальными представлениями бэби-бумеров и поколения X. **Гипотеза** исследования состояла в том, что социальные представления миллениалов содержат в себе противоречия и отличаются от социальных представлений двух других поколений содержанием элементов из интернет-публикаций.

Частные гипотезы:

1. Ядра социальных представлений о брачном партнере у трех изучаемых поколений различаются.
2. В социальных представлениях миллениалов о брачном партнере присутствуют элементы, пересекающиеся с контентом социальных сетей.
3. В социальных представлениях миллениалов о брачном партнере присутствуют противоречия.

Исследование проводилось в несколько этапов. На поисковом этапе был проведен **лексический контент-анализ текстовых публикаций и экспертный анализ изображений в четырех сообществах в социальной сети «ВКонтакте»** с более 600 тыс. подписчиков, среди которых преобладали люди до 30 лет, не состоящие в браке¹: («Отношения и любовь», «ЛЮБОВЬ», «Практическая психология» и «Психология о жизни», объем контента 100 тыс. печатных знаков и 327 иллюстраций).

На следующем этапе был проведен **лексический контент-анализ эссе** о брачном партнере, написанных респондентами в возрасте от 23 до 30 лет (14 мужчин и 22 женщины; 19 человек на момент исследования состояли в брачных отношениях, 8 – в романтических отношениях без совместного проживания, 9 не имели пары). Все респонденты являлись подписчиками сообществ, контент которых анализировался ранее, что обеспечило методологическую связность исследо-

вания. Объём анализируемого контента – 40 тыс. печатных знаков.

На заключительном этапе был проведен **опрос 525 респондентов**: 192 миллениалов (средний возраст 25,16 лет), 176 представителей поколения X (средний возраст 45,06 лет) и 157 бэби-бумеров (средний возраст 63,87 лет); 120 мужчин, 405 женщин. Квоты по полу, брачному статусу и месту жительства не задавались. Авторская методика для изучения социальных представлений о брачном партнере была разработана по результатам первых двух этапов исследования, в нее вошли 45 утверждений, касающихся жизненных приоритетов, индивидуальности, верности, ответственности, важности отдельных сфер семейной жизни, а также распределения ролей между мужчинами и женщинами в семье. Ядро и периферия социальных представлений выделялись с использованием коэффициента позитивных ответов – TCP (Taux categorique positif) по формуле:

$$TCP(i) = \frac{n(4) + n(5)}{N} \cdot 100$$

где $n(4)$ – число ответов «значительная степень», $n(5)$ – число ответов «очень значительная степень», N – общее число ответов [Abric]. В ядро социального представления включались утверждения, TCP которых были выше среднего плюс среднеквадратичное отклонение.

Теоретическую основу исследования составляет теория социальных представлений С. Московиси [Moscovici]; структурный подход одного из ведущих учёных данной школы Ж.-К. Абрика [Abric] позволяет выделить ядро и периферию социальных представлений. Выборка эмпирического исследования строилась на основании периодизации, разработанной в рамках теории поколений [Strauss, Howe; Шамис, Никонов].

Представление и интерпретация результатов эмпирического исследования

В ходе лексического контент-анализа текстовых публикаций и экспертного анализа изображений в четырёх сообществах в социальной сети «ВКонтакте» были выявлены следующие тенденции. 1. Контент в рассматриваемых сообществах акцентирует внимание на чувственной стороне отношений и не репрезентирует романтическую привязанность как шаг к созданию семьи. В категории «наименования отношений» только 12 % единиц анализа посвящено браку, причём около половины из них транслируются изображениями, чаще – свадебным платьем или кольцами, что сводит спектр репрезентаций брака к единственному моменту в жизни пары – свадебной церемонии. Кроме того, публикации формируют усредненный, неконкретный образ субъектов романтических отношений без указания таких семей-

ных ролей, как «муж», «жена» [Емельянова, Шмидт 2017а].

2. В публикациях делается акцент на положительных эмоциях (63 %), доля нейтральных и негативных лексем из категории «чувства и эмоции» – 20 % и 17 % соответственно. Эмоциональный фон рисунков также в половине случаев (51 %) позитивный, в 25 % – нейтральный и только в 13 % – негативный [Емельянова, Шмидт 2018]. Подобные публикации могут формировать у пользователей социальных сетей завышенные ожидания в отношении семьи, брака и долгосрочных романтических отношений, что может иметь негативные последствия при реальном взаимодействии с противоположным полом.

3. Среди качеств брачного партнера чаще всего называются сила и слабость (23 % лексем из категории «наименование качеств субъектов взаимоотношений»), а также «истинность» как соответствие гендерным традициям («настоящий»). Информационный посыл подобных публикаций – возвращение истинных мужественности и женственности, которые утрачиваются под воздействием культурных изменений.

4. Обращает на себя внимание понятие «одиночество», которое далеко не всегда трактуется в негативном ключе. Одиноким человеком наделяется качеством «уникальности», ему приписываются наличие возвышенных принципов и нестандартных требований к партнеру. В репрезентации одиночества наблюдаются противоречия между изображениями и подписями к ним: высказывания о необходимости считаться с чувствами партнера иллюстрируются изображениями одиноких людей, а эмоциональный фон усиливается за счёт таких визуально-выразительных средств, как туман, горы или пустынный океан.

В ходе лексического контент-анализа эссе о брачном партнере, написанных респондентами в возрасте от 23 до 30 лет, требования к партнеру были закодированы и объединены в несколько категорий. На первое место по частоте упоминания вышли категории «чувства в счастливой семье» («доверять», «уважать партнера», «любить и быть любимым» и т. п.) и «развитие и реализация партнера» («мотивировать партнера», «оказывать поддержку», «заниматься саморазвитием» и т. п.) [Емельянова, Шмидт 2017б].

Важным атрибутом счастливого брака респондентам представляется наличие «вербальных контактов» («советоваться, обсуждать», «иметь общие темы» и т. п.), а также «свобода и личное пространство» («признавать наличие другой точки зрения», «не накладывать запреты на общение с друзьями» и т. п.). Элемент «иметь личное пространство, личное время и увлечения» вышел на первое место рейтинга отдельных элементов, что свидетельствует о его высо-

кой важности для молодых людей. Категория элементов «физические характеристики» («внешне привлекательный», «харизматичный», «имеющий спортивную фигуру», «без вредных привычек» и т. п.) чаще выбиралась респондентами, не имеющими пары.

По результатам анализа эссе был сделан вывод, что в представлении авторов счастье в семейной паре зависит не столько от характеристик партнера, сколько от его поведения, что, с одной стороны, расширяет круг потенциальных партнеров, а с другой – может усложнять процесс взаимодействия, так как партнер постоянно находится под воздействием ожиданий в свой адрес. Преобладание элементов, описывающих поведение партнера, может быть связано с конкретным этапом жизненного цикла, в котором находятся большинство респондентов (первые годы совместной жизни или подготовка к этому периоду), так как именно на данном этапе требуется выработка моделей поведения партнеров, удовлетворяющих обе стороны, взаимное приспособление друг к другу, согласование систем ценностей [Крюкова, Сапоровская, Куфтяк: 107].

Результаты данного этапа позволили сделать предположения о наличии связей между социальными представлениями о брачном партнере и брачным статусом респондентов. Элементы из категории «свобода и личное пространство» чаще выбирали мужчины, а также респонденты без пары. Одинокие респонденты чаще рассматривали отношения как задачу, для выполнения которой нужно приложить определенные усилия. Респонденты, состоящие в браке, чаще делали акцент на важности вербальных контактов и сексуальной сфере. В эссе мужчин чаще встречалось представление о том, что брачный партнер должен обеспечивать бытовой комфорт и при этом не ограничивать свободу. Женщины чаще демонстрировали запрос на партнера, который создаст базис для материального благополучия семьи и при этом будет проявлять к ним внимание.

Результаты **опроса 525 респондентов с помощью авторского опросника социальных представлений** позволяют утверждать, что в ядро социальных представлений о брачном партнере трех изучаемых поколений вошли элементы, указывающие на общность целей и планов партнеров, наличие ответственности за благополучие партнера, умение находить выход из сложных жизненных ситуаций, помощь в развитии партнера, а также гармонизирующую функцию юмора [Емельянова, Шмидт 2021].

Для миллениалов уникальными являются элементы ядра социальных представлений, постулирующие отсутствие ограничений в сексе между партнерами (ТСР = 89 баллов, значимые различия с другими поколениями на уровне $p < 0,001$), а также необходимость вербального решения конфликтов (ТСР = 89 баллов, значимые различия с други-

ми поколениями на уровне $p < 0,05$). В социальных представлениях поколения Y обнаружены противоречия, касающиеся отношения к независимости партнеров, к серийной моногамии, а также к конфликтам.

Элементы ядра социальных представлений миллениалов не коррелируют с социально-демографическими характеристиками респондентов, однако значимые различия были выявлены в отношении некоторых периферических элементов: идеи верности и духовной близости с партнером (значимые различия на уровне $p < 0,05$).

Миллениалы, которые посвящают соцсетям более двух часов в день, чаще, чем остальные представители поколения Y, соглашаются с популярными цитатами из изучаемых сообществ «ВКонтакте» об «истинных» мужественности и женственности (значимые различия на уровне $p < 0,05$). Миллениалы, которые общаются с партнером преимущественно по переписке, в большей степени ориентированы на отсутствие ограничений в сексуальной жизни, а также на поиск физически привлекательного партнера (значимые различия на уровне $p < 0,05$) [Шмидт].

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о применимости методов лексического контент-анализа публикаций и экспертного анализа изображений в социальных сетях к изучению социальных представлений миллениалов о брачном партнере. Указанные методы позволяют проанализировать все аспекты предмета исследования, уточнить гипотезы и составить опросник для сбора количественных данных.

Методической особенностью исследования также является сопоставление результатов анализа содержания публикаций о брачном партнере в социальных сетях, которые являются одним из источников формирования социальных представлений у миллениалов, с собственно социальными представлениями о брачном партнере у поколения Y.

Анализ полученных эмпирических данных позволяет сделать следующие выводы:

1. В социальных представлениях о брачном партнере миллениалов, поколения X и бэби-бумеров больше сходств, чем различий, что указывает на то, что данный феномен связан с медленно меняющимися ценностями и слабо поддается изменениям под влиянием культурного контекста.

2. В социальных представлениях миллениалов о брачном партнере обнаруживаются элементы, пересекающиеся с контентом из изучаемых сообществ «ВКонтакте». В ядро представлений миллениалов входят элементы, постулирующие отсутствие сексуальных ограничений между партнерами, а также важности решения конфликтов путем переговоров.

3. В представлениях миллениалов присутствуют противоречия, связанные с отношением к серийной моногамии, независимости партнеров и конфликтам.

Примечание

¹ Возраст и семейное положение подписчиков определялись на основании данных, указанных в информации о группах.

Список литературы

- Бауман З. Ретротопия. М.: ВЦИОМ, 2019. 160 с.
- Гавриченко О.В., Зотова И.Г., Шабельников В.К. Отношение к браку у замужних и разведенных женщин // Вестник РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование, 2020. № 4. С. 53–69. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-4-53-69
- Гурко Т.А. Эволюция и трансформация института брака: анализ эмпирических индикаторов // Социологические исследования. 2021. № 5. С. 58–69.
- Емельянова Т.П., Шмидт Д.А. Романтические отношения и готовность к браку, репрезентируемые интернет-сообществами (опыт анализа визуальных сообщений) // Социальная и экономическая психология. Ч. 2: Новые научные направления / отв. ред. Ю.В. Ковалева, Т.А. Нестик. М., 2018. С. 321–336.
- Емельянова Т.П., Шмидт Д.А. Представления о будущем партнере и браке, транслируемые в социальной сети «ВКонтакте» // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017а. Т. 2, № 2. С. 46–65. URL: <http://socioeconom-psychology.ru/engine/documents/document346.pdf> (дата обращения: 25.04.2022).
- Емельянова Т.П., Шмидт Д.А. Социальные представления о брачном партнере: поколенческий подход // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 1. С. 126–143. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120109>
- Емельянова Т.П., Шмидт Д.А. Социальные представления о будущем брачном партнере молодых пользователей сети «ВКонтакте» // Психология развития в образовательной, организационной и клинической практике: опыт научно-практической деятельности и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф.; Сургут, 24–26 ноября 2017 г. 2017б. С. 66–74.
- Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2005. 240 с. (Современный учебник).
- Леонова О.А., Семенова Л.Э. Удовлетворенность браком и степень приверженности гендерным нормам женщин и мужчин // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 441–444.
- Пищик В.И. Особенности взаимодействия поколений в «текучей современности» // Комплексные

исследования человека: психология. Томск, 2017. С. 176–179.

Сапоровская М.В. Межпоколенный копинг в семье: социально-психологические механизмы и групповые эффекты // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 49. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.10.2020).

Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный икс. М.: 2016. 140 с.

Шмидт Д.А. Особенности поведения пользователей в социальных сетях как фактор формирования социальных представлений о брачном партнере // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 3. С. 778–788. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-3-778-788>

Abrie J.-Cl. La notion de noyau central: bilans et perspectives actuelles. Actes de la Cinquième conférence internationale sur les représentations sociales. Montréal, 2000, pp. 87–88.

Balbi A. Finding Love in a Hopeless Place: Dating Patterns of American Millennials. Honors Theses - Providence Campus, 21, 2016, 79 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/f24c/c522eb0f791d36bdaa139a9cec9650159005.pdf> (дата обращения 23.07.2019).

Escobar-Viera C.G., Shensa A., Bowman N.D., Sidani J. E., Knight J., James A.E., Primack B.A. Passive and Active Social Media Use and Depressive Symptoms Among United States Adults. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2018, vol. 21 (7), pp. 437–443.

Hance Margaret A., Blackhart Ginette & Dew Megan. Free to be me: The relationship between the true self, rejection sensitivity, and use of online dating sites. *The Journal of Social Psychology*, 2018, 158:4, pp. 421–429. DOI: 10.1080/00224545.2017.1389684

Moscovici S. Introductory address. *Papers on Social Representations*, 1993, vol. 2, No. 3, pp. 160–170.

Sharkey J.A., Feather J.S., & Goedeke S. The current state of relationship science: A cross-disciplines review of key themes, theories, researchers and journals. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2021, No. 39 (4), pp. 864–885. DOI: <https://doi.org/10.1177/02654075211047638>

Stampler L. The New Dating Game. *Time Publ.*, 2014, 183 (6), 40 p.

Strauss W., Howe N. The Fourth Turning: An American Prophecy – What The Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny. N. Y., 1997, 357 p.

References

- Bauman Z. *Retrotopia* [Retrotopia]. Moscow, VTSIOM Publ., 2019, 160 p. (In Russ.)
- Gavrichenko O.V., Zotova I.G., Shabel'nikov V.K. *Otnoshenie k braku u zamuzhnikh i razvedennykh zhenshchin* [The attitude to marriage among married

and divorced women]. *Vestnik RGGU. Ser.: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie* [Bulletin of the Russian State University. The series «Psychology. Pedagogy. Education»], 2020, № 4, pp. 53–69. (In Russ.). DOI: 10.28995/2073-6398-2020-4-53-69

Gurko T.A. *Evoliutsiia i transformatsiia instituta braka: analiz empiricheskikh indikatorov* [Evolution and transformation of the institution of marriage: analysis of empirical indicators]. *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological Research], 2021, № 5, pp. 58-69. (In Russ.)

Emel'ianova T.P., Shmidt D.A. *Romanticheskie otnosheniia i gotovnost' k braku, reprezentiruemye internet-soobshchestvami (opyt analiza vizual'nykh soobshchenii)* [Romantic relationships and readiness for marriage, represented by Internet communities (experience in analyzing visual messages)]. *Sotsial'naiia i ekonomicheskaia psikhologiya. Ch. 2: Novye nauchnye napravleniia* [Social and Economic Psychology. Part 2: New scientific directions], ed. by Yu.V. Kovaleva, T.A. Nestik, 2018, pp. 321-336. (In Russ.)

Emel'ianova T.P., Shmidt D.A. *Predstavleniia o budushchem partnere i brake, transliruemye v sotsial'noi seti «VKontakte»* [Representations about the future partner and marriage, broadcasted by «VKontakte»]. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naiia i ekonomicheskaia psikhologiya* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology], 2017a, t. 2, № 2, pp. 46-65. URL: <http://soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document346.pdf> (access date: 25.04.2022). (In Russ.)

Emel'ianova T.P., Shmidt D.A. *Sotsial'nye predstavleniia o brachnom partnere: pokolencheskii podkhod* [Social representations of the marriage partner: a generational approach]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2021, t. 12, № 1, pp. 126-143. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120109>

Emel'ianova T.P., Shmidt D.A. *Sotsial'nye predstavleniia o budushchem brachnom partnere molo-dykh pol'zovatelei seti «VKontakte»* [Social representations about the future marriage partner of young users of “VKontakte”]. *Psikhologiya razvitiia v obrazovatel'noi, organizatsionnoi i klinicheskoi praktike: opyt nauchno-prakticheskoi deiatel'nosti i perspektivy razvitiia: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Materials of the All-Russian scientific and practical conference “Psychology

of development in educational, organizational and clinical practice: experience of scientific and practical activity and prospects of development”]; Surgut, 24-26 nov., 2017, 2017b, pp. 66-74. (In Russ.)

Kriukova T.L., Saporovskaia M.V., Kuftiak E.V. *Psikhologiya sem'i: zhiznennye trudnosti i sovladanie s nimi: ucheb. posobie* [Family psychology: life difficulties and coping with them: study guide]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2005, 240 p. (In Russ.)

Leonova O.A., Semenova L.E. *Udovletvorennost' brakom i stepen' priverzhennosti gendernym normam zhenshchin i muzhchin* [Satisfaction with marriage and the degree of adherence to gender norms of women and men]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2020, № 68-2, pp. 441-444. (In Russ.)

Pishchik V.I. *Osobennosti Vzaimodeistviia Pokolenii V «Tekuchei Sovremennosti»* [Features of the interaction of generations in the «Fluid Modernity»]. *Kompleksnye issledovaniia cheloveka: psikhologiya* [Complex human studies: psychology]. Tomsk, 2017, pp. 176-179. (In Russ.)

Saporovskaia M.V. *Mezhpokolennyi koping v sem'e: sotsial'no-psikhologicheskie mekhanizmy i gruppovye efekty* [Intergenerational coping in the family: socio-psychological mechanisms and group effects]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological Research], 2016, vol. 9, № 49, p. 3. URL: <http://psystudy.ru> (access date: 17.10.2020). (In Russ.)

Shamis E., Nikonov E. *Teoriia pokolenii. Neobyknovennyi iks* [The theory of generations. Extraordinary X]. Moscow, 2016, 140 p. (In Russ.)

Shmidt D.A. *Osobennosti povedeniia pol'zovatelei v sotsial'nykh setiakh kak faktor formirovaniia sotsial'nykh predstavlenii o brachnom partnere* [Features of user behavior in social networks as a factor of the formation of social representations about a marriage partner]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2020, vol. 22, № 3, pp. 778-788. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-3-778-788>

Статья поступила в редакцию 30.05.2022; одобрена после рецензирования 06.08.2022; принята к публикации 06.08.2022.

The article was submitted 30.05.2022; approved after reviewing 06.08.2022; accepted for publication 06.08.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 99–106. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 99–106.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-99-106>

АНАЛИЗ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНОЙ МОДЕЛИ: ДЕТЕРМИНАНТЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Шипова Наталья Сергеевна, кандидат психологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, ns.shipova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

Аннотация. В статье приведены данные теоретического и эмпирического анализа параметров, которые являются значимыми для полноценной разработки проблемы самореализации: самоотношение («сочувствие к себе»), совладающее поведение, жизнестойкость, витальность. Представлены результаты факторного анализа анкеты самореализации, позволяющие выявить три основных компонента изучаемого понятия, также обозначена схема анализа самореализации, включающая детерминанты и последствия/результаты процесса. На основании теоретического анализа делается вывод о наличии разрозненных точек зрения на структуру самореализации и наличии параметров, не включенных в комплексные модели, однако имеющих убедительно доказанные связи с исследуемым феноменом. Автором в структуру конструкта самореализации внесены некоторые параметры, о которых ранее высказывались иные исследователи, а также представлено статистическое обоснование этого включения.

Ключевые слова: самореализация, сферы самореализации, характеристики самореализации.

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке гранта Президента РФ для молодых ученых – кандидатов наук МК-6263.2021.2

Для цитирования: Шипова Н.С. Анализ самореализации в контексте системной модели: детерминанты и последствия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 99–106. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-99-106>

Research Article

ANALYSIS OF SELF-REALIZATION IN THE CONTEXT OF THE SYSTEM MODEL: DETERMINANTS AND CONSEQUENCES

Natalya S. Shipova, candidate of psychological sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, ns.shipova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0741-1297>

Abstract. The article presents data from a theoretical and empirical analysis of the parameters that are significant for the full development of the problem of self-realization: self-attitude (“self-compassion”), coping behavior, resilience, vitality. The results of the factor analysis of the self-realization questionnaire are presented, which make it possible to identify the three main components of the concept under study, and the self-realization analysis scheme is also indicated, including the determinants and consequences/results of the process. Based on a theoretical analysis, the author concludes that there are disparate points of view on the structure of self-realization and the presence of parameters that are not included in complex models, but have convincingly proven connections with the phenomenon under study. The author has introduced some parameters into the structure of the self-realization construct, which were previously expressed by other researchers, and also presents a statistical justification for this inclusion.

Key words: self-realization, spheres of self-realization, characteristics of self-realization.

Acknowledgments. The study was supported by the grant of the President of the Russian Federation for young scientists-candidates of sciences МК-6263.2021.2

For citation: Shipova N.S. Analysis of self-realization in the context of the system model: determinants and consequences. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 99–106. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-99-106>

Самореализация является важным аспектом жизни. К. Роджерс заявлял о том, что тенденция к самоактуализации является естественной и свойственна любому живому организму [Роджерс: 447]. Значение самореализации очень велико для индивидуальной и социальной жизни любого человека, вне зависимости от его состояния здоровья. Она выступает в качестве базового механизма социальной инклюзии и в целом рассматривается как основная социальная потребность человека [Осьмук: 61]. При этом важность поддержания человеческого капитала также свидетельствует о значимости для современного общества проблематики самореализации каждого индивида, вне зависимости от имеющихся у него нарушений в состоянии здоровья [Осьмук: 59]. Самореализация рассматривается как смысл жизни каждого человека, а также основной фактор успешной социальной адаптации [Кудинов С.И., Кудинов С.С. 2010: 273]. Самореализация рассматривается как условие достижения психосоциального благополучия [Осьмук, Мельникова: 86]. Реализация собственного потенциала формирует интерес к окружающему и стимулирует появление доверия к миру и к себе. Таким образом, субъект ощущает себя принятым миром и в то же время верит в собственные возможности. Достижение результатов обеспечивает новый статус человека с инвалидностью в группе. В.В. Дегтярева представляет самореализацию как форму связи субъекта с другими людьми и их опытом, а эту связь рассматривает как основу самоотношения и средство преодоления ограничений [Дегтярева: 165]. Осуществление возможностей развития «я» через самосовершенствование ведет к самореализации личности, сбалансированному и гармоничному раскрытию всех ее аспектов, противодействию развитию дезадаптаций (Э.В. Галажинский, П.П. Горностаи, Л.А. Коростылева и др.). Л.А. Осьмук говорит о самореализации как средстве трансформации образа жизни, системы ценностей и жизненных стратегий человека и способе стимуляции его интереса к окружающему [Осьмук: 60]. А.М. Щербакова говорит, что самореализация позволяет повысить качество жизни, существенно снизить риск негативных последствий трудных жизненных ситуаций [Щербакова: 45].

Однако несмотря на столь ярко декларируемую значимость проблематики самореализации, в современной науке отсутствует не только единая теория самореализации личности, но и общепринятый подход к определению этой категории [Галушкин: 86].

Из наиболее известных концепций на данный момент можно отметить модель устремления/реализации А. Gewirth, полисистемную модель А.И. Крупнова, системную модель С.И. Кудинова, модель самореализации лиц с ОВЗ П.А. Галушкина.

Проблема исследования самореализации определяется методологическими позициями, которые задают подход к самой проблеме самореализации либо к проблеме человека как предмета психологии [Герасимов, Цветкова: 105]. Анализируя исследования по изучаемой проблематике, мы отметили в аспекте самореализации несколько параметров: ценностный (самореализация рассматривается в контексте следования ценностям, установкам, мировоззрению личности) (Л.М. Коган, В.И. Муляр); деятельностный (самореализация – это процесс претворения в жизнь ценностей личности; деятельность, направленная на реализацию собственного потенциала в различных сферах) (К.А. Абульханова-Славская, А.К. Исаев); средней (самореализация рассматривается в контексте сферы, области, где субъект старается прилагать усилия) (А.Г. Асмолов, Л.М. Коган); целевой (самореализация является направленной, осмысленной деятельностью субъекта, преследующей определённую цель) (Л.М. Коган, В.И. Муляр, А.Г. Чернявская); личностный (самореализация предполагает претворение в жизнь способностей, талантов, задатков субъекта) (А.Г. Асмолов, А.К. Исаев, В.И. Муляр, А.Г. Чернявская).

В наших исследованиях ранее доказана связь самореализации с параметрами жизнестойкости, сочувствия к себе, копинг-поведением, субъективным благополучием, витальностью и ощущением счастья [Шипова, Опекина: 187]. Также отметим, что существует много параметров, выделенных различными авторами и не вошедших в существующие модели самореализации. Например, как условия самореализации рассматриваются: способность к самоконтролю [Rusu: 1098; Borzova, Plotnikova: 750], самосознание и рефлексия [Катаев: 75].

Результатом самореализации могут выступать различные параметры: личностные качества [Дерманова: 112]; баланс между социальной и внутренней успешностью (критерий зрелого человека) [Весна: 353]; чувство удовлетворённости [Абульханова-Славская: 252; Витковская: 549; [Globalisierung: 211]; ощущение осмысленности жизни, социально значимые вклады в культуру и в других людей [Леонтьев: 19]; творческая продуктивность [Рыбалко: 257]; проявление индивидуальности [Городилова: 150].

Так же как аспект проблематики самореализации, рассматривается ресурс [Дружинина: 69; Маленов: 6]. Полагаем, что удовлетворенность самореализацией может выступать одним из критериев самореализации. Мы рассматриваем ее как субъективную оценку эффективности/неэффективности самореализации, однако признаем также существование объективных критериев оценки достигнутого уровня самореализации [Витковская: 550], [Globalisierung: 211]. В систему, раскрывающую конструкт самореализации, полагаем

важным включить также параметр собственной активности индивида [Кудинов С.И., Кудинов С.С. 2021: 51]. Важно отметить также потенциал личности [Абульханова-Славская: 39; Агапов: 236; Кудинов, Крупнов: 31; Селезнева: 87], который означает совокупность имеющихся ресурсов и возможностей [Агапов: 28].

Таким образом, теоретический анализ показал наличие разрозненных точек зрения на структуру самореализации и наличие параметров, не включенных в комплексные модели, однако имеющих убедительно доказанные связи с исследуемым феноменом.

Методы исследования

Нами было организовано исследование, целью которого стало структурирование имеющихся теоретических и практических данных об аспектах самореализации и построение несколько дополненной относительно существующих на данный момент схемы самореализации личности.

Выборка включает 232 респондента от 14 до 70 лет (M = 26,34; SD = 13,47), в выборке мужчин – 34 %, женщин – 66 %.

Методический инструментарий подобран в соответствии с предполагаемой моделью самореализации, обоснованной теоретическим анализом и предыдущими исследованиями автора [Шипова, Опекина: 187]. Он включает в себя:

1. Тест жизнестойкости С. Мадди (Сальваторе Мадди (Salvatore R. Maddi, D.M. Khoshaba, 1984, 2001), в адаптации Е.Н. Осина, 2013).
2. Авторская анкета самореализации.
3. Шкала субъективного счастья Любомирски (ШСС, Subjective Happiness Scale (SHS)) Lyubomirsky, Lepper (1999 г.), в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина (Осин, Леонтьев, 2008).
4. Шкала субъективного благополучия (Perrudent-Badox, Mendelsohn, Chiche, 1988), в адаптации М.В. Соколовой, 1996.
5. Опросник «Сочувствие к себе» К. Нефф, 2003. «Self-compassion» (Kristin Neff, 2003) (адаптация К.А. Чистопольской, Е.Н. Осина, С.Н. Ениколопова, Е.Л. Николаева, Г.А. Мысиной, С.Э. Дровосекова, 2020).

Таблица 1

Корреляции аспектов самореализации с исследуемыми параметрами

	организационный	ценностно-мотивационный	рефлексивный
<i>Тест жизнестойкости</i>			
Вовлеченность		0,15*	0,18**
<i>Шкала субъективного счастья</i>			
Уровень счастья		0,24***	0,31***
<i>Шкала субъективного благополучия</i>			
Напряженность и чувствительность	0,20**		
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	0,26***		
Изменения настроения		-0,24***	-0,33***
Значимость социального окружения			-0,24***
Самооценка здоровья			-0,25***
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью			-0,29***
Опросник «Сочувствие к себе»			
Доброта к себе			0,29***
Общность с человечеством		0,15*	0,19**
Внимательность			0,25***
Экспресс-тест Карвера			
Активное совладание		0,21**	0,27***
Поиск/использование эмоциональной поддержки		0,15*	0,15*
Позитивная переоценка			0,23**
Планирование	0,17*	0,20**	0,28***
Юмор	0,17*		0,20**
Самообвинение			-0,16*
Отрицание		-0,19**	
Принятие		0,22**	
Шкала субъективной витальности			
Витальность	0,18*	0,26***	0,35***

Примечание: * – значимость $p \leq 0,05$; ** – значимость $p \leq 0,01$; *** – значимость $p \leq 0,001$.

6. Экспресс-тест Карвера (BriefCOPE; C.S. Carver, 1997, адаптация Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина, 2013).

7. Шкала субъективной витальности (Ryan, Frederick, 1997) в апробации Л.А. Александровой, Д.А. Леонтьева).

Статистическая обработка результатов производилась при помощи программы Statistica 10.0. Использовались следующие статистические процедуры: дескриптивная статистика, корреляционный, регрессионный и факторный анализ. Результаты интервью обрабатывались методом контент-анализа.

Программа исследования состояла из нескольких этапов. Первый этап представлял собой корреляционный анализ параметров самореализации и показателей жизнестойкости, сочувствия к себе, витальности, счастья и субъективного благополучия. Второй этап включал в себя определение предикционной нагрузки факторов и характеристик самореализации относительно возможных последствий/результатов.

Результаты

В результате факторного анализа авторской анкеты самореализации выделено 3 фактора, в которые объединились пункты анкеты: фактор, отражающий организационный аспект реализации, фактор, отражающий рефлексивный аспект, фактор, отражающий ценностно-мотивационный аспект.

Проведенный нами корреляционный анализ показал большое количество связей выявленных в результате факторизации обобщенных аспектов с параметрами, определенными нами в результате теоретического исследования.

Результаты эмпирического исследования феномена самореализации подтверждают его взаимосвязь с такими конструктами, как самоотношение («сочувствие к себе»), совладающее поведение, жизнестойкость, витальность.

На представленной диаграмме мы можем отметить три компонента изучаемого конструкта, каждый из которых включает в себя несколько параметров. Мы склонны рассматривать верхний уровень переменных как факторы самореализации, средний – как собственно содержание конструкта, а нижний – как результат и оценку усилий самореализации личности.

Обсуждение результатов

Основой самореализации мы признаем потребности (в самосовершенствовании, саморазвитии, достижениях), а также стремление личности к самопознанию и оценке себя, рефлексии. Эти феномены побуждают личность к запуску процесса самореализации, который обеспечивается также двумя видами условий. Субъективные представлены потребностной сферой в целом (здесь предполагается отсылка к индивидуальной иерархии потребностей, в результате оценки которой субъект принимает решение о самореализации или удовлетворении иных потребностей), характеристиками личности, которые будут определять протекание самого процесса самореализации. Объективные описывают внешние характеристики, сопровождающие индивидуальную активность человека: сюда входят окружение, бытующие в обществе установки относительно реализации себя и т. п. Отдельным фактором, с нашей точки зрения, является готовность личности к самореализации. Здесь мы можем провести параллель с движущими силами развития человека, где при наличии и биологических, и социальных условий важной является собственная активность личности. Центральное место в модели занимает сам концепт самореализации, представленный такими составляющими, как характеристики, барьеры, сферы, инструменты и критерии/показатели. Характеристики самореализации великолепно разработаны С.И. Кудиновым, мы вслед за ним сформиро-

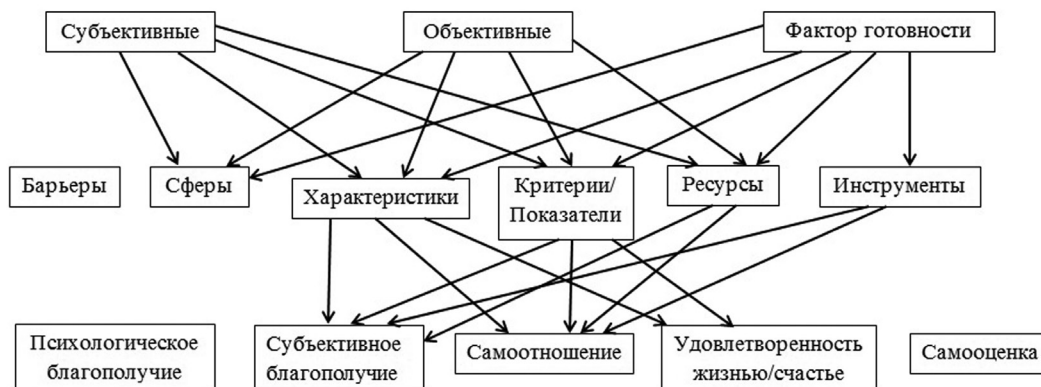


Рис. 1. Результаты регрессионного анализа факторов, характеристик и результатов самореализации личности



Рис. 2. Схема конструктора самореализации

вали их в пары дихотомических определений, внося, однако, некоторые дополнения в соответствии с выделенными параметрами. Сферы самореализации нами несколько дополнены относительно существующих теорий, поскольку на основании многолетних исследований мы считаем целесообразным разделять отношения с партнером и детьми, родителями/родственниками, учитывая то, что степень самореализации в каждом из этих аспектов может быть различной. Мы считаем необходимым ввести в модель операциональный конструкт «инструменты самореализации» для обозначения тех способов, которые субъект избирает как приемлемые для себя в процессе реализации собственного потенциала. К ним относятся действия, навыки и операции, виды деятельности, общение, отношение. Важным в модели является наличие барьеров, то есть препятствий на пути реализации потенциала субъекта. Выделены внешние (преимущественно социальные препятствия, жизненные обстоятельства, средовые факторы и т. п.) и внутренние (преимущественно психологического плана) барьеры. Важным с нашей точки зрения является выделение ресурсов самореализации, то есть психологических образований (и внешних характеристик), на которые субъект мог бы опираться для осуществления желаемого процесса. К ним мы относим копинг-стратегии (как вариант способов преодоления стресса в процессе жизнедеятельности), витальность (как некий энергетический потенциал субъекта, который может быть направлен на необхо-

димые действия и операции), жизнестойкость (как способность к восстановлению после пережитых трудностей) и отношение к себе (в частности, сочувствие к себе как возможность доброго и понимающего отношения к своим потребностям, чувствам и состоянию). Оценочный компонент, на наш взгляд, представлен конструктом «критерии/показатели». Субъект в процессе самореализации сопоставляет достигнутый уровень с целью, с желаемым для него. Вспомогательную роль в таком процессе оценки выполняют критерии, на которые он (и внешние наблюдатели) могут опираться при оценке прогресса или регресса.

Как предполагаемый результат процесса самореализации нами выделяются субъективное и психологическое благополучие, качество жизни, удовлетворенность ею и счастье личности. Также результатом оценивания успешности собственной реализации, с нашей точки зрения, могут выступать самооценка и самоотношение субъекта.

Таким образом, схема самореализации нам представляется следующим образом (см. рис. 2).

Таким образом, нами в структуру конструктора самореализации внесены некоторые параметры, о которых ранее высказывались исследователи: баланс социальной и внутренней успешности [Весна: 353]; чувство удовлетворенности [Абульханова-Славская: 252; Витковская: 549; Globalisierung: 211]; ощущение осмысленности жизни, социально значимые вклады в культуру и в других людей [Леонтьев: 19]; твор-

ческая продуктивность [Рыбалко: 257]; проявление индивидуальности [Городилова: 150]. Как важные аспекты отмечены ресурс самореализации [Дружинина: 69; Маленов: 6] и удовлетворенность ею [Витковская: 550; Globalisierung: 211]. Мы вслед за С.С. Кудиновым отмечаем важность параметра собственной активности индивида [Кудинов С.И., Кудинов С.С. 2021: 51] и учитываем потенциал личности [Абульханова-Славская: 39; Агапов: 236; Кудинов, Крупнов: 31; Селезнева: 87].

Выводы

Нами выявлены корреляции аспектов самореализации (организационного, ценностно-мотивационного и рефлексивного) с вовлеченностью (параметр жизнестойкости), ощущением счастья (шкала субъективного счастья), напряженностью и чувствительностью, признаками, сопровождающими основную психоэмоциональную симптоматику, изменениями настроения, значимостью социального окружения, самооценкой здоровья, степенью удовлетворенности повседневной деятельностью (параметры субъективного благополучия), добротой к себе, общностью с человечеством, внимательностью (параметры опросника «Сочувствие к себе»), активным совладанием, поиском/использованием эмоциональной поддержки, позитивной переоценкой, планированием, юмором, самообвинением, отрицанием, принятием (копинг-стратегии), витальностью (Шкала субъективной витальности). Регрессионный анализ дал нам возможность систематизировать изучаемые параметры в группы факторов, характеристик и результатов самореализации личности.

Таким образом, нами представлена несколько дополненная структура конструкта «самореализация». Мы не претендуем на авторство модели, однако считаем, что учет выделенных параметров сделает анализ данного психологического феномена более ярким и полноценным.

Список литературы

- Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 301 с.
- Агапов В.С. Фундаментальные идеи С.Л. Рубинштейна в современных исследованиях самосознания и Я-концепции субъекта // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна / под ред. К.А. Абульхановой, С.В. Тихомировой. М.: ИПРАН, 2011. С. 234–246.
- Весна Е.Б. Психологические закономерности и механизмы процесса социализации-индивидуализации в онтогенезе: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 490 с.
- Витковская И.И. Самореализация как неотъемлемая ступень самоосуществления личности // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 11 (55). С. 545–553.

Галушкин П.А. Модель самореализации личности с ограниченными возможностями здоровья // Прикладная юридическая психология. 2014. № 1. С. 84–92.

Герасимов В.П., Цветкова О.А. Феноменология и онтология самореализации // Омский научный вестник. 2013. № 1 (115). С. 104–107.

Городилова Е.Н. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2002. 199 с.

Десярева В.В. Условия формирования образовательных стратегий субъектов инклюзивного образования в современном вузе, 2014. С. 162–173 с.

Дерманова И.Б. Дифференциальная психология. М.: Academia, 2015. 192 с

Дружинина С.В. Ресурсная роль интеллекта и креативности в самореализации подростков старшего возраста // Акмеология. 2015. № 4. Т. 56. С. 66–71.

Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психологические особенности самореализации личности с ограниченными физическими возможностями // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-samorealizatsii-lichnosti-s-ogranichennymi-fizicheskimi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 10.02.2022).

Кудинов С.С., Кудинов С.И. Самореализация личности с ограниченными возможностями здоровья в сетевом образовательном пространстве // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-lichnosti-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-setevom-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 10.02.2022)

Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 1. С. 15–25.

Маленов А.А. Ресурсы личности и их реализация в пространстве психологического образования: дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2021. 220 с.

Осьмук Л.А. Самореализация студентов с инвалидностью как базовый механизм социальной инклюзии // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 2. С. 59–67. DOI: 10.17759/pse.2018230207

Осьмук Л.А., Мельникова М.С. Психосоциальное благополучие студентов с ограниченными возможностями здоровья в системе высшей школы // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 3. С. 84–94. DOI: 10.17759/psyedu.2019110307

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. С. 447.

Рыбалко Е.Ф. Динамика основных характеристик человека в различные периоды его зрелости // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.

Селезнева Е.В. Смысловые детерминанты самореализации // Мир психологии. 2010. № 4 (64). С. 78–91.

Шупова Н.С., Опекина Т.П. Комплексный анализ феномена самореализации: перспектива создания системной модели // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 178–188. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-178-188>

Щербачева А.М. Роль среды в самореализации человека с интеллектуальной недостаточностью // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. М., 2011. С. 44–46.

Borzova T.V., Plotnikova E.S. Specific Features Of Self-Realization In Students With Different Levels Of Self-Control. International Scientific Conference - Amurcon 2020. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. European, 2021, pp. 747-755. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.06.03.100>

Globalisierung und Soziale Arbeit, Hrsg. Ulrich Pfeifer-Schaupp. Hamburg, VSA-Verlag, 2005, 237 p.

Rusu M. The Process of Self-Realization – From the Humanist Psychology Perspective. Psychology, 2019, № 10, pp. 1095-1115.

References

Abul'khanova-Slavskaja K.A. *Strategiia zhizni* [Life strategy]. Moscow, Mysl' Publ., 1991, 301 p. (In Russ.)

Agapov V.S. *Fundamental'nye idei v sovremennykh issledovaniakh samosoznaniia i a-kontseptsii sub"ekta* [Fundamental ideas in modern research on self-consciousness and self-concept of the subject]. *Filosofsko-psikhologicheskoe nasledie S.L. Rubinshteina* [Philosophical and psychological legacy of S.L. Rubinshtein], ed. by K.A. Abul'khanova, S.V. Tikhomirova. Moscow, IPRAN Publ., 2011, pp. 234-246. (In Russ.)

Vesna E.B. *Psikhologicheskie zakonomernosti i mekhanizmy protsessov sotsializatsii-individualizatsii v ontogeneze*: dis. ... d-ra psikhol. nauk [Psychological patterns and mechanisms of the process of socialization - individualization in ontogenesis: dis. ... Doctor of Psychology]. Moscow, 1998, 490 p. (In Russ.)

Vitkovskaia I.I. *Samorealizatsiia kak neot"emlemaia stupen' samoosushchestvleniia lichnosti* [Self-realization as an integral step in the self-realization of the individual]. *Russian Journal of Education and Psychology* [Russian Journal of Education and Psychology], 2015, No. 11 (55), pp. 545-553. (In Russ.)

Galushkin P.A. *Model' samorealizatsii lichnosti s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia* [Self-realization model of a person with disabilities]. *Prikladnaia iuridicheskaia psikhologiya* [Applied Legal Psychology], 2014, No. 1, pp. 84-92, (In Russ.)

Gerasimov V.P., Tsvetkova O.A. *Fenomenologiya i ontologiya samorealizatsii* [Phenomenology and ontology

of self-realization]. *Omskii nauchnyi vestnik* [Omsk Scientific Bulletin], 2013, No. 1 (115), pp. 104-107. (In Russ.)

Gorodilova E.N. *Samoaktualizatsiia i eyo sviaz' s integral'noi individual'nost'iu*: dis. ... kand. psikhol. nauk [Self-actualization and its connection with the integral individuality: dis. ... cand. psychol. sciences]. Permian Publ., 2002, 199 p. (In Russ.)

Degtiareva V.V. *Usloviia formirovaniia obrazovatel'nykh strategii sub"ektov inkluzivnogo obrazovaniia v sovremennom vuze* [Conditions for the Formation of Educational Strategies for Subjects of Inclusive Education in a Modern University], 2014, pp. 162–173. (In Russ.)

Dermanova I.B. *Differentsial'naia psikhologiya* [Differential psychology]. Moscow, Academia Publ., 2015, 192 p. (In Russ.)

Druzhinina S.V. *Resursnaya rol' intellekta i kreativnosti v samorealizatsii podrostkov starshego vozrasta* [Resource role of intellect and creativity in self-realization of older adolescents]. *Akmeologiya* [Acmeology], 2015, No. 4 (56), pp. 66-71.

Kudinov S.I., Kudinov S.S. *Psikhologicheskie osobennosti samorealizatsii lichnosti s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostiami* [Psychological features of self-realization of a person with disabilities]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2010, No. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhologicheskie-osobennosti-samorealizatsii-lichnosti-s-ogranichennymi-fizicheskimi-vozmozhnostiyami> (access date: 10.02.2022). (In Russ.)

Kudinov S.S., Kudinov S.I. *Samorealizatsiia lichnosti s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia v setevom obrazovatel'nom prostranstve* [Self-realization of a person with limited health possibilities in the network educational space]. *Novaia psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noi real'nosti k ustoychivomu razvitiu* [New psychology of professional work of a teacher: from unstable reality to sustainable development], 2021, No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-lichnosti-s-ogranichennymi-vozmozhnostiyami-zdorovya-v-setevom-obrazovatel'nom-prostranstve> (access date: 10.02.2022). (In Russ.)

Leont'ev D.A. *Psikhologiya svobody: k postanovke problemy samodeterminatsii lichnosti* [Psychology of freedom: to the formulation of the problem of self-determination of personality]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2000, vol. 21, No. 1, pp. 15-25. (In Russ.)

Malenov A.A. *Resursy lichnosti i ikh realizatsiia v prostranstve psikhologicheskogo obrazovaniia: diss. ... kand. psikhol. nauk* [Personal resources and their implementation in the space of psychological education: DSthesis]. Omsk, 2021, 220 p. (In Russ.)

Os'muk L.A. *Samorealizatsiia studentov s invalidnost'iu kak bazovyi mekhanizm sotsial'noi inkluzii*

zii [Self-realization of students with disabilities as a basic mechanism of social inclusion]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018, vol. 23, No. 2, pp. 59–67. DOI: 10.17759/pse.2018230207 (In Russ.)

Os'muk L.A., Mel'nikova M.S. *Psikhosotsial'noe blagopoluchie studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ia v sisteme vysshei shkoly* [Psychosocial well-being of students with disabilities health opportunities in the system of higher education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia* [Psychological and pedagogical research], 2019, vol. 11, No. 3, pp. 84–94. DOI: 10.17759/psyedu.2019110307 (In Russ.)

Rodzher K. *Vzgliad na psikhoterapiu. Stanovlenie cheloveka* [A look at psychotherapy. Becoming a man]. Moscow, Progress Publ., 1994, p. 478 (In Russ.)

Rybalko E.F. *Dinamika osnovnykh kharakteristik cheloveka v razlichnye periody ego zrelosti* [Dynamics of the main characteristics of a person in different periods of his maturity]. *Khrestomatiia po vozrastnoi psikhologii* [Reader on developmental psychology], 1996, 304 pp. (In Russ.)

Selezneva E.V. *Smyslovye determinanty samorealizatsii* [Semantic determinants of self-realization]. *Mir*

psikhologii [World of psychology], 2010, No. 4 (64), pp. 78-91 (In Russ.)

SHipova N.S., Opekina T.P. *Kompleksnyj analiz fenomena samorealizatsii: perspektiva sozdaniya sistemnoj modeli* [Comprehensive analysis of the phenomenon of self-realization: the prospect of creating a system model]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2021, No. 4 (27), pp. 178-188. URL: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-178-188>.

Shcherbakova A.M. *Rol' sredy v samorealizatsii cheloveka s intellektual'noi nedostatochnost'iu* [The role of the environment in the self-realization of a person with intellectual disabilities]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologii* [Inclusive education: methodology, practice, technology]. Moscow, 2011, pp. 44-46 (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 14.04.2022; одобрена после рецензирования 03.07.2022; принята к публикации 03.07.2022.

The article was submitted 14.04.2022; approved after reviewing 03.07.2022; accepted for publication 03.07.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 107–112. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 107–112.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-107-112>

КОГНИТИВНАЯ ПОЛИФАЗИЯ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО НЕЗДОРОВЬЯ В ГРУППАХ С РАЗНОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ МЕНТАЛЬНОСТЬЮ

Израелян Татьяна Викторовна, руководитель отдела психологической помощи «РенКлиника», Санкт-Петербург, Россия, israelyan.tatiana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4387-8895>

Аннотация. В данном исследовании рассматривается феномен когнитивной полифазии в репрезентации психически нездоровых людей религиозными группами общества. Целью исследования явилось проявление когнитивной полифазии в структуре социальных представлений (СП) о психическом нездоровье в группах православных христиан и мусульман. Выборку составили мусульмане – N = 111 (мужчины – 53, женщины – 58 чел.) и православные христиане – N = 114 (мужчины – 49 чел., женщины – 65 чел.), проживающие в Москве. Использовались: авторский опросник, включавший 29 утверждений, модифицированная шкала «Психологической дистанции» Д. Фелдеса, модифицированная методика «Незавершенные предложения», методика «Бабблз». Противоречивость СП относительно психического нездоровья обнаруживается при анализе ответов авторского опросника, направленного на выявление содержания СП: ядро представлений в обеих группах респондентов содержало сочувственные утверждения, но результаты проективных методик «Незавершенные предложения», «Бабблз» демонстрируют преобладание негативно окрашенных элементов (страх заражения, агрессивных действий, суицида больных, непредсказуемости и неадекватности поведения). Таким образом, есть основания утверждать, что СП о психически нездоровых людях отличает когнитивная полифазия, то есть сосуществование современного знания о психическом нездоровье с архаичными образами болезни.

Ключевые слова: социальные представления, когнитивная полифазия, психическое нездоровье, православные христиане, мусульмане.

Для цитирования: Израелян Татьяна Викторовна. Когнитивная полифазия в репрезентации психического нездоровья в группах с разной религиозной ментальностью // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 107–112. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-107-112>

Research Article

COGNITIVE POLYPHASIA IN THE REPRESENTATION OF MENTAL ILLNESS IN GROUPS WITH DIFFERENT RELIGIOUS MENTALITIES

Tatyana V. Israelyan, Head of the Department of Psychological Assistance, RenClinica LLC, St. Petersburg, israelyan.tatiana@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4387-8895>

Abstract. This study examines the phenomenon of cognitive polyphasia in the representation of mentally ill people by religious groups of society. The aim of the study was the manifestation of cognitive polyphasia in the structure of social representations (SP) about mental illness in groups of Orthodox Christians and Muslims. The sample consisted of Muslims – N = 111 (men – 53, women – 58 people) and Orthodox Christians – N = 114 (men – 49 people, women – 65 people) living in Moscow. The following methods were used: the author's questionnaire, which included 29 statements, the modified scale of D. Feldes' "Psychological distance", the modified method "Incomplete sentences", the method "Bubbles". The inconsistency of the SP regarding mental illness is revealed when analyzing the responses of the author's questionnaire aimed at identifying the content of the JV: the core of the representations in both groups of respondents contained sympathetic statements, but the results of the projective techniques "Incomplete Sentences", "Bubbles" demonstrate the predominance of negatively colored elements (fear of infection, aggressive actions of suicide of patients, unpredictability and inadequacy of behavior). Thus, there is reason to assert that the SP about mentally ill people is distinguished by cognitive polyphasia, i. e., the coexistence of modern knowledge about mental illness with archaic images of the disease.

Keywords: social representations, the mentally ill, cognitive polyphasia, Orthodox Christians, Muslims, mental illness.

For citation: Israelyan T.V. Confessional differences in social representations of the mentally ill. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 107–112. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-107-112>

Психические заболевания относятся к числу наиболее стигматизирующих из-за их распространенности, самостигматизации больных [Stigmatization: 14], сложившихся стереотипов об опасности и непредсказуемости больных [Health: 13; Social representation: 8], трудностей с адаптацией в обществе [Self-Disclosure: 14] и др. Такая тенденция наблюдается как в экономически развитых странах [The prevalence of mental disorders: 22], так и в странах со средним и низким доходом [Lifetime: 13]. Кампании по дестигматизации не приводили к значительным изменениям. Однако было выявлено положительное влияние религиозности в жизни людей с психическими расстройствами [Religiosity: 10], но механизм этого влияния остается неизученным [Lucchetti, Koenig, Lucchetti: 11].

Теоретической основой нашего исследования стала концепция социальных представлений С. Московиси, в соответствии с которой в репрезентации психического заболевания сосуществуют как суеверные верования, так и формы современного знания [Емельянова, Израелян: 16]. Актуальность исследования обоснована тем, что когнитивная полифазия рассматривается через призму религиозности.

Цель исследования: проявление когнитивной полифазии в структуре СП о психическом нездоровье в группах респондентов – православных христиан и мусульман.

Задачи исследования:

1) определить содержание и структуру СП о психическом нездоровье в группах респондентов – православных христиан и мусульман;

2) сопоставить содержание СП, выявленных в прямых ответах авторского опросника, с выявленными по результатам примененных проективных методик;

3) определить наличие различных модальностей в системе СП внутри изучаемых групп.

Объект исследования – феномен когнитивной полифазии.

Предмет исследования – социальные представления о психическом нездоровье.

Социальные репрезентации являют собой вербально-поведенческие формы, позволяющие членам общества совместное конструирование мира, в котором они живут [Markova: 224; Moscovici 1994a: 14]. Теория социальных представлений (СП) исходит из того, что люди конструируют свой мир, при этом являясь членами какого-либо общества и общаясь друг с другом в определенных социальных контекстах, используют индивидуальные когнитивные способности [Moscovici 1994a: 14; Wagner: 20]. Разнообразие социальных представлений [Moscovici 1994a: 14], одновременное присутствие нескольких неконфликтующих между собой представлений [Wagner, Hayes,

4], их динамичное сосуществование [Markova: 224] и есть когнитивная полифазия [Moscovici 1998b: 48].

Социальные представления часто строятся в эволюционной прогрессии: новые репрезентации образуются на основе существующих и имеют корни в прошлой репрезентативной системе [Friling: 23]. Яркий пример подобной когнитивной полифазии – социальные представления о болезни, в которых, например, сосуществуют принципы индуистской религии и медицинские знания о психиатрическом больном [The Modernization: 32]; древняя система убеждений о безумии и познания современной медицины [Jodelet: 310]. Социальные представления о лицах с психическими заболеваниями носят негативный характер, выражаются в убеждениях о том, что психическое заболевание неизлечимо, это проклятие богов, результат колдовства и наказание за нарушение основных социальных норм [Social representation: 8].

Учитывая факт эволюционной прогрессии в построении новых представлений, встал вопрос о сосуществовании архаичных (религиозных) и современных репрезентаций психического нездоровья. Религия выступает как фактор осмысления реальности через призму специфической системы убеждений, помогающей представить негативные события в более позитивном свете, тем самым способствуя преодолению разнообразных стрессоров [Religion/Spirituality: 10].

Религия вдохновляет на определенную систему мышления и действий, определяет установки, отождествляемые с постоянными реакциями на возникающие в жизни ситуации, направленные на благо и называемые нравственностью [Marek, Walulik: 12]. В библейском повествовании присутствует связь между нравственностью и здоровьем: жизнь и добро являются синонимами, а источник психических заболеваний – ряд духовных причин (грех, одержимость, недостаток веры) [Lloyd, Mengistu, Reid: 12], божественное наказание – в качестве расплаты за грехи или как преподнесение урока [Емельянова, Израелян: 12]. В традициях христианства к душевной болезни предписывается гуманное отношение и «человеколюбие» [Братусь, Инина: 13]. Интересным элементом исламского учения является идея о том, что психические заболевания могут быть результатом воли Всевышнего и не обязательно наказанием за грехи, что может снижать уровень стигматизации больных, поскольку их образ жизни и поведение не могут рассматриваться как результат личных ошибок [Ghanean, Nojomi, Jacobsson: 16].

Методы исследования

С целью выявления содержания СП был применен авторский опросник из 29 утверждений (утверждения оценивались по 5-балльной шкале).

Модифицированная шкала «Психологической дистанции» Д. Фелдеса

Для выявления эмоционального компонента СП о душевнобольных была применена *модифицированная методика Сакса-Леви «Незавершенные предложения»* (состоящая из 10 предложений).

Методика «Бабблз» была применена для выявления установок и стереотипов о душевнобольном (Бланк методики содержит схематический рисунок больного и «мыслительные», «разговорные» и «поведенческие» пузыри-ленты для самостоятельного заполнения. На бланке методики приведена инструкция: «На этой картинке изображен душевнобольной человек. Допишите в соответствующих зонах, что, на Ваш взгляд, он думает, говорит, делает»).

Выборку составили респонденты – православные христиане $N = 114$ (мужчины – 49 чел., женщины – 65 чел.) и мусульмане – $N = 111$ (мужчины – 53, женщины – 58 чел.). Возрастные группы респондентов: 18–23 года, 40–45 лет, 60–65 лет, постоянно проживающие в г. Москве.

Статистические методы: критерий χ^2 -Пирсона, H -критерий Краскела – Уоллиса, U -критерия Манна – Уитни, показатель надежности Кронбаха. Статистическая обработка осуществлялась с применением программы «Statistica10», MS Office.

Результаты исследования

В результате применения авторского опросника были выделены элементы СП (путем подсчета коэффициента позитивных ответов – TCP (Taux categorique positif)) [Емельянова, 2006]: ядерные элементы, зона, близкая к ядру, периферические элементы (задача № 1).

Результаты представлены в таблице № 1.

В ядре представления о психическом нездоровье в группах христиан и мусульман содержатся утверждения о роли религии как факторе, который помогает «...быть терпимыми к другим людям», «...справляться с жизненными трудностями, в том числе и болезнью»; среди причин психического нездоровья называются «наследственность», фактор «жестокое обращение»; упоминается социальное безразличие к больным («На практике общество, как правило, равнодушно к проблемам душевнобольных людей»); декларируется гуманность в отношении больных: «Государство обязано обеспечить достойное качество

жизни душевнобольных людей», «Цивилизованное общество должно поддерживать таких больных».

Ядро представления о психическом нездоровье в группе респондентов-христиан включает убеждения: о природе заболевания, обусловленной «сбоем в работе головного мозга», «наследственностью»; болезнь является «результатом неправильного воспитания», «может коснуться каждого»; о стигматизации: «Душевнобольные люди часто не получают должную поддержку от государства», «Современное общество делает таких больных маргиналами» (задача № 2).

В зоне, близкой к ядру СП, у верующих респондентов встречаются утверждения о том, что болезнь – это «последствие физической болезни или травмы», «результат неправильного образа жизни», «неправильного воспитания», «причины возникновения психического заболевания современной науке не известны». Декларируется, что «общество не должно перекладывать на государство заботу о психически больных людях», и «Попечение такого больного – обязанность только его семьи».

В зоне, близкой к ядру СП, у респондентов-мусульман фиксируются утверждения: «Психическое заболевание – такая же болезнь, как и все остальные», «Сбой в работе головного мозга», «Современное общество делает таких больных маргиналами», «Душевнобольные люди часто не получают должную поддержку от государства».

Выявление эмоциональной составляющей СП о психическом нездоровье (задача № 3) было выполнено с помощью модифицированной методики «Незавершенные предложения», состоящей из серии десяти предложений, которые необходимо дополнить респонденту самостоятельно. Анализ результатов проведен методом тематического контент-анализа. Категории анализа: «Восприятие душевнобольного семьей», «Мое личное восприятие персоны душевнобольного», «Восприятие душевнобольного обществом», «Опасения в отношении душевнобольного» (ОД). Единицы анализа – высказывания. Примеры высказываний позитивного содержания: «такие же люди», «не виноваты», «сочувствие», «мне очень жаль», «помощь/забота», «несчастные»; негативного: «сами виноваты», «отбросы», «страшные», «изгои», «неполноценные», «изолировать», «обуза», «псих»; нейтрального: «не знаю», «не интере-

Таблица 1

Структурные элементы социальных представлений о психическом нездоровье

Элемент ядра социальных представлений	Коэффициент	
	Православные христиане	Мусульмане
Ядро	выше 65	выше 65
Зона, близкая к ядру	от 30 до 65	от 28 до 65
Периферия	до 30	до 28

Результаты качественного анализа методики «Бабблз» (n = 225), %

Модальность отношения	Группа респондентов – православных христиан			Среднее (Вп+Пп+Кп)/3	Группа респондентов – мусульман			Среднее (Вп+Пп+Кп)/3
	Вп	Пп	Кп		Вп	Пп	Кп	
Позитивно	16,9	15,2	20,5	23,5	15	14	15	14,7
Негативно	45,5	45,5	40,2	43,7	41,1	37,4	38,3	38,9
Нейтрально	37,6	39,1	39,4	38,7	43,9	48,6	46,7	32,4

Примечание. «Вербальные проявления» (Вп), «Когнитивные проявления» (Кп), «Поведенческие проявления» (Пп).

уюсь», «особенные», «интересные», «беспомощные», «странные».

Доля респондентов-мусульман, для которых характерно негативное личное восприятие психического нездоровья, составляет 8,6 %, среди христиан этот показатель достигает 28,4 % ($U = 19$, $p < 0,07$); позитивное восприятие характерно для 50,4 % респондентов-мусульман и 41,8 % христиан, нейтральное восприятие – 29,8 % респондентов-христиан и 41 % – мусульман (достоверных статистических различий нет). Восприятие психически больного обществом: негативно оценили 31,5 % мусульман, 45,8 % православных (достоверных статистических различий нет). Восприятие психически больного в своей семье: негативно оценили 22,8 % мусульман, 28,4 % православных, позитивно – 33,6 % и 17,5 % соответственно ($U = 21$, $p < 0,05$).

Методом тематического контент-анализа были обработаны результаты проективной методики «Бабблз». Категориями анализа стали: «Вербальные проявления» (Вп), «Когнитивные проявления» (Кп), «Поведенческие проявления» (Пп); единицами анализа – высказывания.

Примеры позитивного высказывания: «здоровается», «желает доброго дня», «предлагает помощь», «читает стихи» и т. д.; негативного отношения: «всех ненавижу», «кричит», «нечем думать», «как всех убить»; нейтрального отношения: «просто гуляет», «идет», «стоит», «молчит». Результаты представлены в таблице 2.

Полученные результаты применения методики «Бабблз» демонстрируют негативный фон эмоционального восприятия психически больных в группе мусульман – 38,9 % и христиан – 43,7 %. Позитивное отношение демонстрировали 14,7 % мусульман, 20,5 % христиан. (Респонденты двух групп отмечают характерные страхи, связанные с поведением больного (агрессия, физический вред, «опасность»): 40 % мусульман и 57,8 % респондентов-христиан (достоверных статистических различий нет).

Результаты модифицированной шкалы «Психологической дистанции» Фелдеса продемонстрировали низкий уровень готовности к контакту с психически больным: мусульмане – 5,4 балла, христиане – 5,6 балла.

Обсуждение результатов

Противоречивость СП относительно психического нездоровья обнаруживается при анализе ответов авторского опросника, направленного на выявление содержания СП: в обеих группах респондентов содержатся современные убеждения о необходимости гуманного отношения общества к таким больным; присутствуют элементы современного знания о патогенезе и генезисе болезни, что подтверждает результаты предшествующих исследований [The Modernization: 32]. Прослеживается положительная роль религиозного фактора в формировании гуманистического отношения, обеспечивающего терпимое отношение к больным, что ранее нашло отражение в исследованиях [Marek, Walulik: 12; Religion/Spirituality: 10].

Применение проективных методик «Незавершенные предложения» и «Бабблз» позволило оценить эмоциональный компонент в репрезентации психического нездоровья; было выявлено присутствие убеждений, отражающих глубинные архаичные страхи о больном с преобладанием негативно окрашенных элементов (страх заражения, агрессивных действий, самоповреждения больных, непредсказуемости и неадекватности поведения), подтвердив тем самым ранние исследования [Social representation: 8]. Репрезентация душевной болезни, проявляемой в вербальном, когнитивном и поведенческом аспектах, схожа с современными и средневековыми образами душевнобольных, описанными в работах А-М. Де Роза [De Rosa: 308]. Готовность на личный социальный контакт с психиатрическим больным низкая в обеих группах респондентов (по результатам модифицированной шкалы «Психологической дистанции» Фелдеса), что также подтверждает выводы Д. Жоделе о нежелании и табуировании личностных контактов с лицом, страдающим данным заболеванием [Jodelet, 310].

Таким образом, СП о психиатрическом заболевании несут отрицательный эмоциональный заряд, поле представления включает компоненты, отражающие как современные, так и архаичные следы репрезентации о душевнобольном. Таким образом, есть основания утверждать, что СП о психически нездоровых людях отличает когнитивная полифаза, то есть

существование современного знания о психическом нездоровье с архаичными образами болезни.

Список литературы

- Братусь Б.С., Инина Н.В.* Вера как общепсихологический феномен сознания человека // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. М.: Изд-во МГУ, 2011. № 1. С. 25–38.
- Емельянова Т.П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Институт психологии РАН, 2006.
- Емельянова Т.П., Исраелян Т.В.* Феномен когнитивной полифазии в социальных представлениях о душевнобольных // Вестник РУДН. Сер.: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 2. С. 346–362. DOI:10.22363/2313-1683-2021-18-2-346-362.
- Babic D., Babic R., Vasilj I., Avdibegovic E.* Stigmatization of Mentally Ill Patients through Media. *Psychiatra Danubina*, 2015, vol. 29, № 5, pp. 885–889.
- Carrara B.S., Fernandes R.H.H., Bobbili S.J., Ventura C.A.A.* Health care providers and people with mental illness: An integrative review on anti-stigma interventions. *The International journal of social psychiatry*, 2021, vol. 67, № 7, pp. 840–853. DOI: 10.1177/0020764020985891
- Ghanean H., Nojomi M., Jacobsson L.* Internalized Stigma of Mental Illness in Tehran, Iran. *Stigma, Research and Action*, 2011, vol. 1, pp. 11–17. DOI: 10.5463/sra.v1i1.10
- Gutwinski S., Schreiter S., Deutscher K., Fazel S.* The prevalence of mental disorders among homeless people in high-income countries: An updated systematic review and meta-regression analysis. *PLoS medicine*, 2021, vol. 18, № 8, pp. 1–22. DOI: 10.1371/journal.pmed.1003750
- De Rosa A.-M.* Ideologic medicale et non-medicale et son rapport avec les representations sociales de la maladie mentale. *Ideologies et Representations Sociales*. Delval, Switzerland, 1991, 310 p.
- Ibrahim A., Whitley R.* Religion and mental health: A narrative review with a focus on Muslims in English-speaking countries. *BJPsych Bulletin*, 2021, vol. 45, № 3, pp. 170–174. DOI: 10.1192/bjb.2020.34
- Friling D.* Having It All!: Cognitive Polyphasia as Preserving a Complex Reality: The Israeli Case. *Papers on Social Representations*, 2012, vol. 12, pp. 2.1–2.24.
- Jodelet D.* Madness and Social Representations. *Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead*, 1991, 308 p.
- Kalampalikis N., Haas V.* More than a theory: a new map of social thought. *Journal for The Theory of Social Behaviour*, 2008, vol. 38, № 4, pp. 449–459.
- Lloyd C., Mengistu B.S., Reid G.* “His Main Problem Was Not Being in a Relationship With God”: Perceptions of Depression, Help-Seeking, and Treatment in Evangelical Christianity. *Frontiers in psychology*, 2022, vol. 13, pp. 1–12. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.831534
- Lucchetti G., Koenig H.G., Lucchetti A.* Spirituality, religiousness, and mental health: A review of the current scientific evidence. *World journal of clinical cases*, 2021, vol. 9, №26, pp.7620–7631. DOI:10.12998/wjcc.v9.i26.7620
- Manoiu R., Hammond N.G., Yamin S., Stinchcombe A.* Religion/Spirituality, Mental Health, and the Lifespan: Findings from a Representative Sample of Canadian Adults. *Canadian journal on aging / La revue canadienne du vieillissement*, 2022, pp. 1–11. Advance online publication. DOI: 10.1017/S0714980822000162
- Marek Z., Walulik A.* What Morality and Religion have in Common with Health? *Pedagogy of Religion in the Formation of Moral Competence. Journal of religion and health*, 2021, vol. 60, № 5, pp. 3130–3142. DOI.org/10.1007/s10943-021-01279-6
- Markova I.* Dialogicality and Social Representations. *The Dynamics of Mind*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, 224 p.
- Martins D.A., Coelho P., Becker S.G. et al.* Religiosity and mental health as aspects of comprehensiveness in care. *Revista brasileira de enfermagem*, 2021, vol. 75, № 1, pp. 1–11. DOI: 10.1590/0034-7167-2020-1011
- Moscovici S.* Social representations and pragmatic communication. *Social Science Information*, 1994a, vol. 33, № 2, pp. 163–177. DOI: 10.1177/053901894033002002
- Moscovici S.* The history and actuality of social representation. In: *Flick U (ed) The Psychology of The Social*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998b, pp. 209–247.
- Niska M., Stevanovic M., Weiste E., Ostrovskij T., Valkeapaa T., Lindholm C.* Self-Disclosure and Non-Communication: Stigma Management in Third-Sector Transitional Employment. *International journal of environmental research and public health*, 2021, vol. 18, № 22, pp. 1–14. DOI: 10.3390/ijerph182211840
- Sun L., Zhang Y., Cui L., Li J. et al.* Lifetime and 1-Month Prevalence of Mental Disorders in Hebei Province, China: A Community-Based Cross-Sectional Study. *Frontiers in public health*, 2021, vol. 9, pp. 1–13. DOI: 10.3389/fpubh.2021.759160
- Tanyuy C.B., Aguocha C.M., Nwefoh E.C., Wankam M.G.* Social representation of abuse of persons with severe mental illness in Jakiri, Cameroon: A qualitative study. *The International journal of social psychiatry*, 2021, vol. 67, № 7, pp. 946–954. DOI.org/10.1177/0020764020972432
- Wagner W.* Description, explanation, and method in social representation research. *Papers on Social Representations*, 1995, vol. 4, pp. 156–176.
- Wagner W., Duveen G., Themel M., Verma J.* The Modernization of Tradition: Thinking about Madness in Patna, India. *Culture Psychology*, 1999b, vol. 5, № 4, pp. 413–445. DOI: 10.1177/1354067X9954003

Wagner W., Hayes N. Everyday discourse and common sense: The theory of social representations. New York, Palgrave Macmillan, 2005, pp. 232-236.

References

Bratus' B.S., Inina N.V. *Vera kak obshhepsihologicheskij fenomen soznaniya cheloveka* [Faith as a general psychological phenomenon of human consciousness]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psihologiya [Moscow. University psychology bulletin]. Moscow, MGU Publ., 2011, № 1, pp. 25–38. (In Russ.).

Emel'janova T.P. *Konstruirovaniye social'nykh predstavleniy v usloviyakh transformatsii rossijskogo obshchestva* [The construction of social representations in the conditions of transformation of Russian society]. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2006. (In Russ.).

Emel'yanova T.P., Israelyan T.V. *Fenomen kognitivnoi polifazii v sotsial'nykh predstavleniyakh o dushevnobol'nykh* [The phenomenon of cognitive polyphasia in social representations on the mentally ill]. Vestnik RUDN. Seriya: Psixologiya i pedagogic [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2021, vol. 18, No. 2, pp. 346–362. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-2-346-362 (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 13.04.2022; одобрена после рецензирования 10.06.2022; принята к публикации 19.06.2022.

The article was submitted 13.04.2022; approved after reviewing 10.04.2022; accepted for publication 10.04.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 113–121. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 113–121.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 159.922.7

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-113-121>

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА УРОВЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Истомина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия, istomina-sv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6624-8875>

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологического сопровождения обучающихся пятых классов к среднему звену школы. Показана необходимость развития таких компонентов адаптации, как психологический, учебно-мотивационный и социальный посредством реализации разработанной программы. Приведены результаты констатирующего эксперимента, проведенного на выборке 90 пятиклассников, с использованием следующего диагностического инструментария: тест школьной тревожности Филлипса, анкета «Изучение школьной мотивации учащихся» Н.Г. Лускановой, методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в среднее звено М.И. Лукьяновой и И.В. Калининой, анкета для оценки привлекательности классного коллектива, экспертные оценки учителей. Анализ данных показал, что часть детей младшего подросткового возраста имеют высокий уровень школьной тревожности, отрицательное отношение к школе, позиционный и отметочные мотивы учения, классный коллектив не является для них интересным и привлекательным, они систематически нарушают правила школьной жизни, необщительны, что свидетельствовало о целесообразности разработки и реализации программы по психологическому сопровождению обучающихся при переходе на новую ступень школьного обучения. Проведено 25 групповых занятий с обучающимися с использованием ролевых игр, психогимнастических упражнений, мини-лекций, дискуссий, анализа ситуаций, арт-терапевтических, сказкотерапевтических и релаксационных техник; родительское собрание и два педагогических совета по вопросам создания условий для успешной адаптации пятиклассников. Контрольный эксперимент, а также применение методов математической статистики показали эффективность проделанной работы: наличие изменений во всех компонентах адаптации, в частности, увеличилось количество детей с более высокими показателями учебной мотивации, коммуникативных навыков, положительным отношением к школе, нормативным уровнем школьной тревожности.

Ключевые слова: адаптация, обучение в среднем звене школы, психологическое сопровождение, младшие подростки, пятиклассники.

Для цитирования: Истомина С.В. Психологическое сопровождение процесса адаптации обучающихся при переходе на уровень основного общего образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 113–121. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-113-121>

Research Article

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF ADAPTATION OF PUPILS DURING THE TRANSITION TO THE LEVEL OF BASIC GENERAL EDUCATION

Svetlana V. Istomina, Candidate of Psychological Sciences, Shadrinsk State Pedagogic University, Shadrinsk, Russia, istomina-sv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6624-8875>

Annotation. The article deals with the problem of psychological support of 5 form pupils to the secondary school. The necessity of developing such adaptation components as psychological, educational, motivational and social through the implementation of the developed programme is shown. The results of an ascertaining experiment conducted on a sample of 90 fifthformers using the following diagnostic tools are presented – Beeman N. Phillips' School Anxiety Scale, the questionnaire "Studying school motivation of pupils" by Natal'ya Luskanova, methodology for studying the motivation of teaching schoolchildren during the transition from primary to secondary by Margarita Luk'yanova and Natal'ya Kalinina, questionnaire for assessing the attractiveness of the classroom staff, expert assessments of teachers. The analysis of the data showed that some of the children of younger adolescence have a high level of school anxiety, a negative attitude to school, positional and marking

motives of teaching, the pedagogic staff is not interesting and attractive for them, they systematically violate the rules of school life, showing some unsociability, which indicated the expediency of developing and implementing a programme for psychological support of pupils during the transition to a new stage of school education. There were 25 group classes with pupils using role-playing games, psycho-gymnastic exercises, mini-lectures, discussions, situation analysis, art therapy, fairy-tale-therapy and relaxation techniques; a parent meeting and two pedagogic councils on creating conditions for successful adaptation of fifthformers. The control experiment, as well as the use of mathematical statistics methods, showed the effectiveness of the work done – the presence of changes in all components of adaptation, in particular, the number of children with higher indicators of educational motivation, communication skills, positive attitude to school, the normative level of school anxiety increased.

Keywords: adaptation, secondary school education, psychological support, younger teenagers, fifthformers.

For citation: Istomina S.V. Psychological support of the process of adaptation of pupils during the transition to the level of basic general education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 113–121. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-113-121>

Переход обучающихся из начального в основное звено школы рассматривается как кризисный период, требующий актуализации их адаптационных ресурсных возможностей. В отличие от аналогичного этапа в начале школьного обучения этот период осложняется проявлениями начала подросткового возраста, что приводит к наложению трудностей внешнего и внутреннего плана. Внутренние противоречия, недовольство собой, формирование новых ценностей и стратегий поведения усугубляются изменением процесса обучения, увеличением объема материала, разницей в требованиях различных педагогов и пр. Все это приводит к более тяжелому протеканию адаптации у обучающихся именно в этот период.

По мнению Г.А. Цукерман, задача школы состоит в проектировании учебно-воспитательного процесса, позволяющего нивелировать трудности адаптации детей к средней школе и устранить совпадение возрастного и образовательного кризисов. При этом «... в отличие от возрастного кризиса, конструктивного даже в своих негативных проявлениях, кризис образовательный деструктивен, является типичной дидактической дилеммой, которую можно и должно устранить» [Цукерман: 17].

Успешное прохождение адаптации во многом зависит от эффективности деятельности специалистов службы психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений. «Концепция развития психологической службы в системе образования» в качестве основной цели деятельности педагогов-психологов провозглашает психологическое здоровье обучающихся, снижение рисков их дезадаптации. В рамках психологической помощи в преодолении трудностей обучения подразумевается содействие психологической адаптации школьников при переходе в основную школу посредством создания и соблюдения в образовательной организации необходимых психологических условий [Концепция: 5].

В «Профессиональном стандарте психолога образования» указаны такие направления, как проведе-

ние диагностической работы по выявлению уровня адаптации обучающихся, планирование и реализация превентивных мероприятий по профилактике дезадаптации, организация и проведение мероприятий по коррекции нарушений адаптации обучающихся, разработка рекомендаций субъектам образовательного процесса по вопросам адаптации к новым образовательным условиям. Все это свидетельствует о важности психологического сопровождения обучающихся на этапе перехода к обучению в среднем звене школы [Профессиональный стандарт].

На актуальность сопровождения обучающихся в адаптационные периоды указывают многие специалисты (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Д.В. Колесов, Т.В. Костяк, Л.А. Ясюкова и др.). При этом в психолого-педагогической литературе представлено не так много исследований, описывающих специфику протекания данного процесса. Так, Г.А. Цукерман называет в периодизациях нормального развития интервал 10–12 лет «ничьей землей» [Цукерман: 20]. При этом несоответствие педагогических задач образовательной организации и задач возрастного развития обучающихся ведут к появлению проблем широкого спектра, включая дезадаптацию.

Адаптация человека понимается как сложное, целостное, полифункциональное и полиструктурное явление, что позволяет изучать адаптацию на различных уровнях обобщенности: от самых общих описаний до описаний определенных форм психической адаптации конкретного субъекта [Вердеш: 73]. В.Д. Колесов отмечает целесообразность использования термина «адаптирование» как состояние организма в результате успешного осуществления процесса адаптации, адаптированность – его результат [Колесов: 9]. Социальная адаптация рассматривается как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и, собственно, как результат этого процесса [Яницкий: 31].

В качестве критериев оценки успешности учебной адаптации можно выделить следующие: объективные (качество учебной деятельности; стабиль-

ность функционирования организма обучающихся; отсутствие ярко выраженных признаков утомления, интеллектуальной пассивности в ходе выполнения учебных заданий); субъективные (удовлетворенность процессом обучения, межличностными отношениями с педагогами и сверстниками; проявление активности в учебной и внеучебной деятельности) [Асеев: 17].

В нашем исследовании при проведении диагностического этапа мы использовали четырехкомпонентную модель адаптации Д.Ю. Соловьевой [Соловьева: 25] и Т.В. Костяк [Костяк: 41–43]: физиологический, психологический, учебно-мотивационный и социальный. В рамках данной работы не рассматривается физиологическая адаптация, а для изучения особенностей других компонентов мы сочли целесообразным проведение диагностических методик (табл. 1), позволяющих оценить показатели адаптированности обучающихся [Лучшева: 168]. В эксперименте участвовало 95 обучающихся пятых классов МБОУ «Лицей № 1» г. Шадринска Курганской области.

Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, позволили нам сделать некоторые выводы в отношении особенностей психологического компонента адаптации пятиклассников в начале учебного года. В таблице 2 представлены показатели по видам тревожности, выявленным по «Тесту школьной тревожности Филлипса».

Анализ данных показал, что нормативный общий уровень тревожности имеют не более трети млад-

ших подростков (в разных классах количество детей варьируется), у большинства – повышенный или высокий уровень развития данного фактора, что свидетельствует о наличии психологического дискомфорта и общей тревоги, связанной со школьным обучением.

По второму фактору результаты четырех классов существенно различаются: лишь пятая часть обучающихся 5 «В» и 5 «Г» имеют нормативный уровень переживания социального стресса, в то время как у большинства есть нарушения психологического состояния в школе. По мнению автора методики, очень часто высокую тревожность по этому фактору демонстрируют лидеры.

Положительные результаты школьники показали по фактору страха ситуации проверки знаний: практически половина детей не испытывают тревоги в подобных обстоятельствах, не боятся критических замечаний со стороны педагога. Остальные боятся публичной проверки знаний и в большей степени – неудачи, что наиболее типично для обучающихся с трудностями в освоении образовательной программы, имеющих отрицательный опыт представления результатов выполнения учебных заданий на занятиях или в ходе самостоятельной домашней работы.

Достаточно ярко выражен страх не соответствовать ожиданиям взрослых (от 43 до 70 % школьников), что свидетельствует либо о завышенных требованиях к учебным успехам ребенка со стороны взрослых, или о частых его неудачах. У малой части обучающихся данная ситуация не вызывает тре-

Таблица 1

Модель адаптационного процесса и методики исследования

Компоненты адаптации	Психодиагностический инструментарий
Психологический	Тест школьной тревожности Филлипса. Анкета «Изучение школьной мотивации учащихся» (Н.Г. Лусканова).
Учебно-мотивационный	Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных в среднее звено (М.И. Лукьянова, И.В. Калинина). Экспертное оценивание учителей.
Социальный	Анкета для оценки привлекательности классного коллектива. Экспертные оценки учителей.

Таблица 2

Уровни различных факторов тревожности младших подростков

Показатели по видам (факторам) тревожности	Высокий уровень, в %				Повышенный уровень, в %				Нормативный уровень, в %			
	5А	5Б	5В	5Г	5А	5Б	5В	5Г	5А	5Б	5В	5Г
Общая тревожность в школе	26	31,8	19,2	40	39,1	45,4	42,3	32	34,9	22,8	38,5	28
Переживание социального стресса	34,7	36,3	3,8	20	34,9	18,1	73,2	56	30,4	45,6	23	24
Страх ситуации проверки знаний	17,3	27,2	19,3	20	39,1	31,9	26,9	48	43,6	40,9	53,8	32
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	39,1	45,4	23,2	36	21,7	22,7	19,2	20	39,2	31,9	57,6	44
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	17,3	9	15,3	16	65,2	63,6	57,8	60	17,5	27,4	26,9	24

воги и дискомфорта, они не боятся негативных оценок и оценивания результатов своей деятельности со стороны других.

Результаты изучения страхов в отношениях с учителями показали не совсем благоприятную картину: высокий уровень отмечается у незначительного количества подростков, но повышенный уровень страха преобладает у 60 % школьников, что может являться фактором снижения успеваемости. Положительные, не вызывающие тревогу отношения с педагогами отметили не более четверти испытуемых. Следует акцентировать внимание, что наименьшее количество обучающихся с нормативным уровнем тревожности выявлено именно по этому фактору.

Результаты данной методики показали наличие повышенной тревожности по всем показателям, что может свидетельствовать о трудностях протекания адаптационного процесса обучающихся к условиям обучения в среднем звене школы, о возможном прогнозировании дезадаптации у ряда обучающихся.

В таблице 3 представлены результаты изучения отношения к школьному обучению у школьников посредством анкеты «Изучение школьной мотивации учащихся» Н.Г. Лускановой, именно на этом мы акцентировали внимание при анализе ответов на вопросы методики.

Обучающиеся с положительным отношением благополучно чувствуют себя в школе, отличаются развитыми учебными либо внеучебными мотивами, например посещают занятия ради взаимодействия с одноклассниками и учителем. Им нравится школа, они не выразили желание выделить отдельные предметы либо пропускать занятия. Учебный процесс не является фактором, вызывающим трево-

гу и стресс. Средний процент в целом по выборке – треть всех респондентов.

Обучающиеся с нейтральным отношением к школе чаще отвечали «не знаю» на поставленные вопросы, что свидетельствует о неоднозначности эмоций, которые вызывает образовательный процесс. При этом согласны на отмену занятий и выбор наиболее интересных (или посильных для них) предметов. Эту категорию составила большая часть пятиклассников. На эти данные мы акцентировали внимание слушателей при проведении родительского собрания и педагогического совета.

Третья категория детей испытывает серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как недружелюбная среда, пребывание в которой вызывает отрицательные эмоции. Следует обратить внимание, что это четвертая часть всей выборки: вариация от 18 % до 32 % обучающихся.

Результаты изучения учебно-мотивационного компонента посредством методики М.И. Лукьяновой и И.В. Калининой представлены в таблице 4.

Во всех классах преобладает средний уровень мотивации обучения: подросток понимает учебный материал; усваивает основное в программе; самостоятельно решает типовые задачи; внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний, но требует контроля; сосредоточен по интересу, готовится к урокам, поручения выполняет; дружит со многими детьми в классе. У пятиклассников с высоким уровнем мотивации (27,9 % по выборке) нет сложностей в обучении и освоении школьной про-

Таблица 3

Тип отношения к школе пятиклассников

Классы	Тип отношения, в %		
	Положительное	Нейтральное (пассивное)	Отрицательное
5 А	43,4	30,4	26,2
5 Б	36,4	45,4	18,2
5 В	36	36	28
5 Г	24	44	32

Таблица 4

Уровень мотивации обучения пятиклассников

Классы	Уровень, в %		
	Высокий	Средний	Низкий
5 А	34,8	43,4	21,8
5 Б	25	63	12
5 В	36	48	16
5 Г	16	72	12

граммы, они владеют навыками учебной деятельности (самостоятельного выполнения поставленной задачи, способность аргументировать свои доказательства). Обучающиеся с низким уровнем мотивации неуспешны (15,5 %) в учебной деятельности, имеют несформированные учебные навыки, зачастую это приводит к снижению статуса в коллективе сверстников, сложным отношениям с одноклассниками и педагогами.

Подтверждают эти результаты данные экспертного оценивания обучающихся шестью педагогами (стаж педагогической деятельности 7–23 лет), представленные в таблице 5. В листе оценивания

мы представили показатели развитости учебно-мотивационного компонента адаптации, балл варьировался от 1 до 3 (чем выше балл, тем выше уровень показателя). Для изучения согласованности экспертных оценок мы использовали коэффициент конкордации (критерий Кендалла) (SPSS 17). Эмпирические значения коэффициента свидетельствуют о согласованности мнений педагогов, следовательно, мы можем рассматривать их оценки как надежный метод нашего исследования (табл. 6).

В таблице 7 представлены результаты анкеты для оценки привлекательности классного коллектива, в таблице 8 – для экспертного оценивания пе-

Таблица 5

Уровень мотивации обучающихся, по мнению педагогов

Классы	Уровень, в %		
	Высокий	Средний	Низкий
5 А	36,8	54,6	8,6
5 Б	32,6	48,4	19
5 В	30	54	16
5 Г	20	62	18

Таблица 6

Матрица интеркорреляций оценок педагогов

Педагоги	М. И.	Е. И.	П. С.	В. В.	Е. А.	Ю. М.
М.И.	1,000	0,311**	0,287**	0,249*	0,254*	0,323**
Е.И.	0,311**	1,000	0,313*	0,411**	0,367**	0,387**
П.С.	0,287**	0,313*	1,000	0,343**	0,245*	0,273*
В.В.	0,249*	0,411**	0,343**	1,000	0,301*	0,373**
Е.А.	0,254*	0,367**	0,245*	0,301*	1,000	0,263*
Ю.М.	0,323**	0,387**	0,273*	0,373**	0,263*	1,000

Примечание: ** – корреляции, значимые при $p = 0,01$; * – корреляции, значимые при $p = 0,05$.

Таблица 7

Уровень привлекательности классного коллектива

Классы	Уровень, в %		
	Высокий	Средний	Низкий
5 А	26,2	65,2	8,6
5 Б	31,8	50	18,2
5 В	40	44	16
5 Г	20	72	8

Таблица 8

Уровень сформированности социального компонента адаптации, по мнению педагогов

Классы	Уровень, в %		
	Высокий	Средний	Низкий
5 А	12,4	76,8	10,8
5 Б	9,8	68,2	22
5 В	8	68	24
5 Г	12	76	12

дагогов благоприятности взаимоотношений обучающихся, которые мы использовали для изучения социального компонента адаптации. В лист экспертных оценок мы включили следующие показатели: общительность, принятие обучающимися школьных правил, уровень соблюдения школьных норм поведения на уроке и перемене, сплоченность классного коллектива.

Высокий уровень привлекательности ученического коллектива свидетельствует о благоприятном психологическом климате внутри класса, положительном отношении детей друг другу, развитой коммуникации, наличии приятельских и дружеских отношений. Педагоги отметили принятие детьми правил школьной жизни, соответствие их поведения установленным нормам в ходе учебной и внеучебной деятельности. Следует отметить, что дети развитость этого компонента оценили выше, нежели педагоги.

Средний уровень характерен для подростков, эпизодически нарушающих правила, но понимающих их содержание и важность; выборочно общающихся с одноклассниками. Это наиболее многочисленная часть выборки (около 70 %).

Незначительная часть детей отметили нежелание учиться в своем коллективе. По мнению педагогов, дети общаются лишь с несколькими одноклассниками, не принимают активного участия в мероприятиях класса и школы, хотя выраженных проблем с успеваемостью не имеют, что в целом свидетельствует о низком уровне развития социальной составляющей адаптации.

Таким образом, проведенное исследование показывает наличие трудностей в становлении всех компонентов адаптации к обучению в среднем звене школы обучающихся пятых классов. В связи с этим целесообразна разработка и реализация программы сопровождения обучающихся, направленной на преодоление их адаптационных трудностей.

В процессе формирующего эксперимента нами была разработана и внедрена программа, основной целью которой является психологическое сопровождение процесса адаптации обучающихся при переходе на уровень основного общего образования. В качестве критериев отбора детей в экспериментальную группу (15 человек) выступили низкие показатели по всем компонентам адаптации (психологический, учебно-мотивационный и социальный). Остальные 75 младших подростков выступили в качестве контрольной группы, они к занятиям психологической направленности не привлеклись.

При создании программы мы опирались на ряд основополагающих принципов: принцип единства диагностики и реализации программы, принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей личности, деятельностный принцип,

принцип комплексности методов психологического воздействия, принцип постепенности.

Нами реализованы следующие направления сопровождения:

1. Работа с детьми предполагала проведение групповых занятий по повышению учебной мотивации, снижению уровня школьной тревожности; формированию положительного отношения к школе; развитию коммуникативных навыков.

2. Выступления перед учителями на педагогическом совете школы с целью повышения их психолого-педагогической грамотности в сфере создания условий для благоприятного протекания адаптации к данному этапу школьного обучения, помощь в разработке внеклассных мероприятий для классных руководителей, их индивидуальное консультирование по вопросам обучения и воспитания школьников с низкими показателями адаптации.

3. Проведение родительского собрания с целью ознакомления слушателей с результатами диагностического обследования пятиклассников, а также повышение их компетентности в оказании помощи детям в процессе адаптации к обучению в среднем звене школы.

Нами было проведено 25 групповых занятий длительностью 40 минут с периодичностью 2 раза в неделю. Методики и техники, применяемые в ходе занятий: ролевые игры, психогимнастические упражнения, мини-лекции, дискуссии, анализ ситуаций, арт-терапевтические, сказкотерапевтические и релаксационные техники. Психологическая работа с детьми младшего подросткового возраста включала три блока – установочный, формирующий и заключительный.

Целью установочного этапа являлось создание благоприятной атмосферы в группе, доверительных отношений участников; снятие напряжения, создание мотивации на дальнейшую продуктивную работу. Для этого использовались упражнения «Представление имени», «Если весело живется, делай так», «Принятие правил», «Ау!» и другие. Через данные упражнения реализовывались механизмы сообщения информации и групповой сплоченности.

В основном этапе программы занятия были разделены на три блока: «Дорога в пятый класс»; «Я и школа»; «Что мне нравится в школе». Первый блок направлен на успешную социальную адаптацию ребенка в основном звене школы. Целью данного блока было развитие коммуникативных навыков, принятие школьных правил и усвоение школьных норм поведения в урочной и внеурочной деятельности с помощью следующих механизмов влияния: механизм обратной связи, механизм альтруизма, механизм интерперсонального влияния и механизм групповой сплоченности (упражнения «Поговорим о главном», «Зеркало»,

«Зигзаг удачи», «Правила школьной жизни», «Вербальные и невербальные средства общения», «Золотая награда», «Групповой портрет»).

Второй блок формирующего этапа программы был направлен на развитие учебно-мотивационного компонента адаптации. Механизмами, позволяющими достичь данной цели, явились: сообщение информации, обратная связь, идентификации (дискуссия «Зачем я учусь?», упражнения «Мой портрет как ученика», «Мое будущее», «Как успешно учиться», «Метод 5П», «Все предметы нам нужны, все предметы так важны!», «Кооперация», «Тайм-менеджмент для пятиклассников» и другие).

Третий блок «Что мне нравится в школе» был направлен на развитие психологического компонента адаптации посредством формирования положительного отношения к школе и снижения уровня школьной тревожности. Для реализации этих целей были использованы упражнения «Лесная школа для медведя», «Как здорово в школе!», «Избавляемся от тревог», «Мои школьные друзья», «Что дает мне школа», ролевая игра «Учитель и ученик», сочинение сказки «Медвежонок перешел в пятый класс», релаксационные техники. Занятия проводились с учетом воздействия следующих механизмов: сообщения информации, интерперсонального влияния, конфронтации.

В рамках заключительного этапа реализации программы были подведены итоги проведённой работы, обучающиеся отметили, что занятия были разнообразными и интересными, они многое узнали и многому научились.

На этапе контрольного эксперимента выяснялась эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы с младшими подростками с использованием того же диагностического инструмента-

рия, что и на этапе констатирующего эксперимента. Результаты повторного исследования представлены в таблицах 9 и 10.

Как видно из таблицы, в экспериментальной группе произошли изменения по всем компонентам адаптации (психологическому, учебно-мотивационному и социальному). Увеличилось количество детей, показывающих средний и высокий уровни развития изучаемых показателей, в отличие от этапа констатации первичных результатов: обучающиеся стали положительно относиться к школе, показатели тревожности (по всем факторам) снизились, педагоги отметили улучшение дисциплины в урочной и внеурочной деятельности пятиклассников, улучшение эмоционального фона класса, коммуникации, большее понимание тех норм школьной жизни, выполнение которых требуют учителя, коллектив для них стал более интересным и привлекательным, а одноклассники – более интересными для общения. Следует отметить приоритетность социального и учебного мотивов учения в отличие от отметочного и внешнего, выявленных на предыдущем этапе диагностики.

Применение пакета прикладных программ статистической обработки данных SPSS 17.0 позволил оценить степень эффективности проведенной нами работы. В таблице представлены эмпирические значения критерия Wilcoxon Signed Ranks Test, доказывающие значимость показателей сдвига до и после психологического воздействия. Наиболее значимыми оказались результаты работы по психологическому компоненту адаптации; следует отметить необходимость продолжения занятий в рамках развития показателей учебно-мотивационного компонента для получения значений на более высоком уровне значимости.

Таблица 9

Динамика показателей адаптации обучающихся экспериментальной группы, %

Компонент адаптации	Диагностический инструментарий		Уровни			G
			Высок.	Повыш.	Нормал..	
Психологический	Тест Филлипса	до	33,3	46,7	20	4,5**
		после	6,7	20	73,3	
	Методика изучения отношения к школе	до	Высок.	Средн.	Низк.	16,3**
		после	6,7	26,7	60	
Учебно-мотивационный	«Изучение мотивации учащихся»	до	20	26,7	53,3	20,5*
		после	33,3	60	6,7	
	Экспертное оценивание	до	13,3	40	46,7	21,2*
		после	26,6	60	13,3	
Социальный	Экспертное оценивание	до	13,3	46,7	40	24,8*
		после	33,3	60	6,7	
	Оценки привлекательности коллектива	до	20	26,7	53,3	11,5**
		после	53,3	40	6,7	

Примечание: ** – различия, значимые при $p = 0,01$; * – различия, значимые при $p = 0,05$.

Динамика показателей адаптации обучающихся контрольной группы, %

Компонент адаптации	Диагностический инструментарий		Уровни			t
			Высок.	Повыш.	Нормал.	
Психологический	Тест Филлипса	до	25,3	40	34,7	0,18
		после	26,7	44	29,3	
	Методика изучения отношения к школе	до	Высок.	Средн.	Низк.	0,01
		после	34,7	42,7	22,6	
Учебно-мотивационный	«Изучение мотивации учащихся»	до	21,3	42,7	36	1,43
		после	33,3	40	26,7	
	Экспертное оценивание	до	30	54	16	0,11
		после	26,7	54,7	18,6	
Социальный	Экспертное оценивание	до	60	26,7	13,3	0,14
		после	56	36	8	
	Оценки привлекательности коллектива	до	44	40	16	0,18
		после	38,6	32	29,4	

У испытуемых контрольной группы значимых сдвигов в уровне компонентов адаптации не выявлено, что подтверждает использование t-критерия Стьюдента (Paired Samples Test). Следует отметить незначительное улучшение результатов по психологической и учебно-мотивационной составляющей, так как обучающиеся включены в учебно-воспитательный процесс, деятельность психолого-педагогической службы образовательной организации. Однако это не позволяет нивелировать возможные трудности адаптационного процесса. Наглядно это демонстрирует снижение показателей социального компонента, что свидетельствует об ухудшении психологического климата в классах и снижении их привлекательности для обучающихся.

Выводы по результатам исследования

Эмпирическое исследование адаптации у обучающихся пятого класса показало, что часть школьников имеют низкие показатели по всем компонентам изучаемого явления. Это говорит о необходимости специальной работы с детьми младшего подросткового возраста, направленной на развитие показателей адаптации к обучению в среднем звене школы, профилактику дезадаптации.

В ходе формирующего эксперимента была разработана и внедрена программа сопровождения процесса адаптации школьников к обучению в среднем звене школы, которая включала проведение коррекционно-развивающих занятий с обучающимися, выступления на педагогических советах школы, проведение родительского собрания. Программа занятий со школьниками включала 3 блока (диагностический, коррекционно-развивающий и блок оценки эффективности занятий).

Эффективность программы подтвердилась увеличением количества детей подросткового возраста с более высокими показателями учебной мотивации, коммуникативных навыков, положительным отношением к школе, нормативным уровнем школьной тревожности. Для подтверждения эффективности программы использовали критерии Вилкоксона и Стьюдента. Мы выявили, что в экспериментальной группе изменения значимы, а в контрольной группе изменения хотя и присутствовали, но оказались незначимыми. Таким образом, цель работы достигнута, гипотезы исследования подтвердились.

Список литературы

Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Д.В. Колесов, И.А. Корниенко, Д.А. Фарбер и др.; под ред. Д.В. Колесова; НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР. М.: Педагогика, 1987. 148 с.

Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности: сб. ст. / Иркутский гос. пед. ин-т; отв. ред. В.Г. Асеев. Иркутск, ИГПИ, 1986. 122 с.

Вердеш Т.А. Особенности адаптации личности студента к новым условиям развития // Молодежная политика: история, теория, практика: сб. науч.-метод. материалов III Межвуз. науч.-практ. конф. Москва: ГЦОЛИФК, 2019. С. 72–76.

Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года // Вестник образования России. 2018. № 6. С. 12–20.

Костяк Т.В. Психологическая адаптация первокурсников: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. 173 с.

Лучишева В.В. Особенности процесса адаптации обучающихся при переходе в среднее звено // Формирование ответов на большие вызовы в контексте психолого-педагогической науки: материалы II Всерос. молодеж. конф. / ШГПУ; отв. ред. О.В. Крежевских. Шадринск: ШГПУ, 2019. С. 166–172.

Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514-н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (дата обращения: 28.03.2022).

Соловьева Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников в школе // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 23–31.

Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17–31.

Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19–34.

Яницкий М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: учеб. пособие. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. 83 с.

References

Adaptacija organizma podrozkov k uchebnoj nagruzke [Adaptation of the body of adolescents to the educational load], D.V. Kolesov, I.A. Kornienko, D.A. Farber i dr.; ed. by D.V. Kolesov; NII fiziologii detej i podrozkov APN SSSR. Moscow, Pedagogika Publ., 1987, 148 p. (In Russ.)

Adaptacija uchashhihsja i molodezhi k trudovoj i uchebnoj dejatel'nosti [Adaptation of students and youth to work and educational activities], ed. by V.G. Aseev. Irkutsk, IGPI Publ., 1986, 122 p. (In Russ.)

Verdesh T.A. *Osobennosti adaptacii lichnosti studenta k novym uslovijam razvitija* [Features of the adaptation of the student's personality to the new conditions of development]. *Molodezhnaja politika: istorija, teorija, praktika: Sbornik nauchno-metodicheskikh materialov III Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Youth policy: history, theory, practice: DSc thesis]. Moscow, GCOLIFK Publ., 2019, pp. 72–76. (In Russ.)

Koncepcija razvitija psihologicheskoj sluzhby v sisteme obrazovanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [The concept of the development of psycho-

logical services in the education system in the Russian Federation for the period up to 2025]. *Vestnik obrazovanija Rossii* [Bulletin of Education of Russia], 2018, № 6, pp. 12–20. (In Russ.)

Kostjak T.V. *Psihologicheskaja adaptacija pervoklassnikov: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Psychological adaptation of first graders]. Moscow, Akademija Publ., 2008, 173 p. (In Russ.)

Luchsheva V.V. *Osobennosti processa adaptacii obuchajushhihsja pri perehode v srednee zveno* [Features of the process of adaptation of students during the transition to the secondary level]. *Formirovanie otvetov na bol'shie vyzovy v kontekste psihologo-pedagogicheskoi nauki: materialy II Vseros. molodezh. konf.* [Formation of responses to big challenges in the context of psychological and pedagogical science: DSc thesis]; ShGPU, ed. by O.V. Krezhevskih. Shadrinsk, ShGPU, 2019, pp. 166–172. (In Russ.)

Professional'nyj standart «Pedagog-psiholog (psiholog v sfere obrazovanija)» [Professional standard «Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)»]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (access date: 28.03.2022) (In Russ.)

Solov'eva D.Ju. *Faktory adaptacii pervoklassnikov v shkole* [Factors of adaptation of first graders at school]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2012, № 4, pp. 23–31. (In Russ.)

Cukerman G.A. *Desjati-dvenadcatiletnie shkol'niki: «nich'ja zemlja» v vozrastnoj psihologii* [Ten- to twelve-year-old schoolchildren: "no man's land" in age psychology]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1998, № 3, pp. 17–31. (In Russ.)

Cukerman G.A. *Perehod iz nachal'noj shkoly v srednjuju kak psihologicheskaja problema* [Transition from primary school to secondary school as a psychological problem]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2001, № 5, pp. 19–34. (In Russ.)

Janickij M.S. *Adaptacionnyj process: psihologicheskie mehanizmy i zakonomernosti dinamiki: ucheb. posobie* [Adaptation process: psychological mechanisms and patterns of dynamics]. Кемерово, Кемеровский гос. ун-т Publ., 1999, 83 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 30.03.2022; одобрена после рецензирования 15.06.2022; принята к публикации 15.06.2022.

The article was submitted 30.03.2022; approved after reviewing 15.06.2022; accepted for publication 15.06.2022.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 122–130. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 122–130. ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 372.2

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-122-130>

САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Грошенкова Виктория Алексеевна, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, va-47@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7093-4824>

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы повышения профессиональной компетенции педагога дошкольного образовательного учреждения в рамках самообразования. Цель исследования – выявить уровень сформированности деятельности по самообразованию педагогов, работающих в условиях дошкольной образовательной организации, где воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, в зависимости от их уровня квалификации. В исследовании использован комплекс педагогических методов: анкетирование и анализ документации педагогов (планов и отчетов по теме самообразования). Анализируются типичные трудности педагогов, связанные с деятельностью самообразования на информационно-подготовительном, практическом и итоговом этапах самообразования: большинство педагогов дошкольной образовательной организации компенсирующего или комбинированного видов испытывают трудности в выборе и формулировании актуальной темы по самообразованию, в постановке целей и задач; в определении этапов самообразования, в составлении личного плана самообразования; в определении форм самообразования; в отборе научно-методической литературы, в том числе из числа интернет-ресурсов, нормативно-правовой базы в соответствии с темой самообразования; трудности, связанные с информационной переработкой прочитанного материала (выделением главного, систематизацией, аналитическим описанием с использованием научной терминологии); трудности в применении инновационных методов и приемов в работе с детьми, с учетом уровня их речевого развития, открытых занятий и мероприятий, мастер-классов; трудности, связанные с публикацией собственного практического опыта в научно-методических и электронных изданиях; трудности в подготовке отчета по теме самообразования и в его представлении, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий. Делаются выводы о разработке путей эффективной организации работы по самообразованию педагогов в рамках дошкольного образовательного учреждения компенсирующего и комбинированного видов.

Ключевые слова: самообразование, деятельность по самообразованию, анализ документов, профессиональная деятельность, инновационная деятельность, формы самообразования, направления самообразования.

Для цитирования: Грошенкова В.А. Самообразование педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в условиях дошкольной образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 122–130. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-122-130>

Research Article

SELF-EDUCATION OF PEDAGOGUES WORKING WITH DISABLED CHILDREN UNDER CONDITIONS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANISATION

Victoria A. Groshenkova, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, va-47@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7093-4824>

Abstract. The article deals with the issues of increasing the professional competence of a pedagogue of a preschool educational institution in the framework of self-education. The purpose of the study is to identify the level of formation of self-education activities of pedagogues working in a preschool educational organisation where disabled children are brought up, depending on their skill level. The study used a set of pedagogic methods – questioning and analysis of pedagogues' documentation (plans and reports on the self-education topic). The typical difficulties of pedagogues associated with the activities of self-education at the information-preparatory, practical and final stages of self-education are analysed –

most pedagogues of a preschool educational organisation of a compensatory or combined type experience difficulties in choosing and formulating a relevant topic in self-education, in setting goals and objectives; in determining the stages of self-education, in drawing up a personal plan for self-education; in determining the forms of self-education; in the selection of scientific and methodological literature, including the Internet resources, the regulatory framework in accordance with the topic of self-education; difficulties associated with information processing of the material read (highlighting the main thing, systematisation, analytical description using scientific terminology); difficulties in applying innovative methods and techniques in working with children, taking into account the level of their speech development, open classes and events, master classes; difficulties associated with the publication of their own practical experience in scientific, methodological and electronic publications; difficulties in preparing a report on the topic of self-education and in its presentation, including the use of information and communication technologies. Conclusions are drawn about the development of ways to effectively organise the work of self-education of pedagogues within the framework of a preschool educational institution, compensatory and combined types.

Keywords: self-education, self-education activities, document analysis, professional activities, innovative activities, self-education forms, self-education areas.

For citation: Groshenkova V. A. Self-education of pedagogues working with disabled children under conditions of a preschool educational organisation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 122–130. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-122-130>

Самообразование – деятельность любого профессионала, средство формирования профессионально-личностной компетентности. Ряд авторов (Л.П. Вишневская, Г.В. Вишневская, Е.В. Колтакова, Н.Г. Садовой, Т.П. Гордиенко) считает, что ценность и конкурентоспособность специалиста зачастую связаны не только с его умениями, но и с готовностью к самообразованию [Садовой, Гордиенко: 319; Совейко: 70]. Самообразование дает человеку ценную возможность расширить уже имеющиеся знания, развить личностные и профессиональные навыки в конкретной сфере [Калинина: 99]. Самообразование обусловлено как особенностями педагогической профессии, так и изменениями в обществе, которые требуют от специалиста сформированной способности действовать в различных проблемных ситуациях, умения рационально организовывать свою профессиональную деятельность на практике и реализовывать свой внутренний потенциал [Вишневская: 156; Казакова: 109]. В связи с этим вслед за Л.М. Беткер целесообразно говорить о медиаобразованности специалиста [Беткер: 43]. Кроме того, готовность к самообразованию важно формировать в условиях обучения будущего специалиста в вузе [Казакова: 111]. Подходы к определению понятия «самообразование» педагога (Л.М. Беткер, Г.В. Вишневская, Б.П. Есипов, А.И. Калинина, Е.В. Колтакова, И.И. Пидкасистый, Е.И. Совейко, Г.И. Щукина, Е.Н. Ястребцева и др.); концепции к формированию способности педагогов к самообразованию в условиях дошкольной образовательной организации (И.В. Воробьева, Т.А. Попенко, С.В. Гик, Т.Г. Щапова, Е.Д. Демченко, Е.В. Скачкова, А.Г. Казакова, С.В. Королева, Т.П. Мартыненко, О.В. Соколова, С.Н. Юревич, О.А. Фадеева и др.); подходы к самообразованию педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности

здоровья (О.С. Гришанова, Н.А. Пушкарева, Э.А. Зайцева, О.П. Курбакова, О.С. Назарова, Н.Г. Садовой, Т.П. Гордиенко и др.) определили теоретико-методологическую основу исследования.

Продуктивность развития инновационной деятельности в структуре коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, обеспечивается непрерывностью профессионального развития, устойчивой динамикой развития профессионально-личностных новообразований педагогов [Курбакова: 353]. Создание оптимальных условий для мотивации педагогов к самообразованию в рамках дошкольной образовательной организации – один из основных путей достижения поставленных задач [Королева: 9; Соколова, Юревич: 3]. Наиболее эффективными являются подходы самообразования педагога, построенные с учетом тайм-менеджмента [Казакова: 110], на основе веб-квест технологий [Мартыненко: 102], активного применения информационно-коммуникационных средств [Фадеева, Гаськова: 92]. Контроль над самообразованием на этапах мотивации, планирования и организации, а также «климат организации» – необходимые условия его осуществления в рамках дошкольной образовательной организации [Воробьева, Попенко: 37]. Анализ научных работ по проблеме самообразования показал, что в числе основных исследователи выделяют компетенции, необходимые для самообразования педагога: методическую, исследовательскую, коммуникативную, управленческую, образовательную [Зайцева: 133; Калинина: 104; Колтакова: 68].

Педагогу, работающему с детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходима возможность постоянного повышения своего профессионального уровня, поскольку он находится в постоянно меняющейся среде, где к каждому ребенку требуется инди-

видуальный и дифференцированный подход, подбор специальных методов с учетом его особенностей, возможностей и зоны ближайшего развития [Гришанова, Пушкарева: 155; Соколова, Юревич: 3]. Под самообразованием в узком смысле слова мы понимаем способность педагога добывать, перерабатывать и творчески применять знания, умения и навыки при осуществлении профессиональной деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

В настоящее время содержательно-организационная работа по самообразованию осуществляется на основе ресурсов управления дошкольной образовательной организации, в том числе включает проектирование банка тем по самообразованию, которое считается инновационным направлением методической деятельности [Мартыненко: 102]. В то же время выбор направления и темы образования педагогов определяется внедрением в практику новых нормативно-правовых документов.

Направлениями самообразования педагога, по мнению большинства исследователей, являются: ознакомление с новыми нормативными документами, изучение научно-методической литературы, изучение новых программ и педагогических технологий, ознакомление с инновационной практикой образовательных учреждений [Гик, Щапова: 146; Демченко Скачкова: 28].

Формами отчета по теме самообразования могут быть: творческий отчет, подготовка и проведение открытого семинара, мастер-класс, презентация опыта, доклад, брошюра, изготовление игр и пособий, составление картотеки по проблеме, публикации и др., а традиционными этапами являются: выбор темы, определение цели и задач, этапов работы и сроков выполнения, подбор литературы, видов деятельности, предполагаемый результат, представление результатов отчета и др. [Демченко, Скачкова: 28; Фадеева, Гаськова: 100].

Среди условий, способствующих самообразованию учителей-логопедов и дефектологов, исследователи (О.С. Гришанова, Н.А. Пушкарева, Э.А. Зайцева, О.П. Курбакова, О.С. Назарова, Н.Г. Садовой, Т.П. Гордиенко и др.) выделяют: улучшение информационно-развивающей среды ДООУ; организацию подписки на большее количество печатных изданий; расширение возможностей профессиональной самореализации и непрерывного повышения квалификации педагогов; организацию методической среды с целью обмена опытом; моральное и материальное стимулирование педагогов-новаторов и др.; разработку персонифицированных программ педагогов, деятельность методических объединений, создание портфолио и личных педагогических сайтов. Вместе с тем исследователи отмечают, что недостаточно изучены содержание, формы и методы организации са-

мообразования педагога, не обоснованы в достаточной мере условия, обеспечивающие эффективность процесса самообразования.

Цель исследования заключалась в том, чтобы выявить уровень сформированности деятельности по самообразованию педагогов, работающих в условиях дошкольной образовательной организации, где воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, в зависимости от их уровня квалификации.

В исследовании принимали участие 108 педагогов в возрасте от 22 до 64 лет, работающих в дошкольных образовательных учреждениях комбинированного и компенсирующего видов г. Ярославля, г. Екатеринбург, Ярославской, Московской, Свердловской и Архангельской областей. Из них 35 человек от 50 до 64 лет (32 %) имеют высшую квалификационную категорию, 35 человек от 30 до 40 лет (32 %) – первую квалификационную категорию, 38 человек от 22 до 32 лет (36 %) не имеют квалификационной категории.

В исследовании использован комплекс педагогических методов: анкетирование, анализ методической документации педагогов – планов и отчетов по теме самообразования.

Анализ содержания документации в рамках темы по самообразованию педагогов дошкольной организации показал, что работа в рамках выбранной темы предполагает подготовку разных типов отчетности: плана и отчета по самообразованию, рассчитанных на 2–3 года педагогической деятельности. В плане по самообразованию, как правило, указываются цель, задачи работы на учебный год; *задачи на информационно-подготовительном этапе*, связанные с анализом психолого-педагогической и методической литературы, интернет-источников, анализом опыта педагогов-практиков дошкольной образовательной организации; *задачи на практическом этапе*, предполагающие диагностику особенностей психофизического или речевого развития детей, составление перспективного плана работы, индивидуальных маршрутов развития, подбор методов и приемов работы, конспектов непосредственно образовательной деятельности, методических рекомендаций, памяток для воспитателей групп и родителей; подготовкой выступлений на педсоветах, конференциях, семинарах, прохождении курсов повышения квалификации и т. д.; *задачи на итоговом (отчетном) этапе* предполагают самоанализ работы по теме, подведение итогов, обмен инновационным опытом.

Анкетирование включало три блока вопросов открытого и закрытого типов в зависимости от этапа самообразования педагога, которые оценивались по трехбалльной шкале: *вопросы на информационно-подготовительном этапе* (Испытываете ли Вы потребность в новых профессиональных знаниях

и умениях? Какими способами Вы добываете новые знания? Есть ли у Вас возможность получать новые знания не по месту работы? Участвуете ли Вы в семинарах, вебинарах, конференциях различного уровня с целью самообразования? Как Вы выбираете тему для самообразования: по предложению руководства дошкольной образовательной организации или самостоятельно?); *вопросы на практическом этапе* (Испытываете ли Вы трудности при подготовке плана по самообразованию? Какие? Какие формы самообразования выбираете? Где ищете информацию о возможном Вашем участии? Какими источниками получения информации пользуетесь при подготовке теоретической части по теме самообразования? Возникают ли у Вас трудности при работе с печатными научно-методическими изданиями (электронными ресурсами)? Имеете ли Вы возможность проконсультироваться, если испытываете затруднения? Есть ли у Вас возможность практического применения идей в рамках темы по самообразованию (занятий, мастер-классов и т. д.) в условиях дошкольной образовательной организации? Возникают ли у Вас трудности в публикации разработанных материалов? Какие?); *вопросы на итоговом (отчетном) этапе самообразования* (Испытываете ли Вы трудности при оформлении отчета по теме самообразования? В какой форме вы представляете отчет по самообразованию руководству дошкольной образовательной организации? Пользуетесь ли Вы современными информационно-коммуникационными технологиями при оформлении отчета и выступления с ним по теме самообразования? Какие технологии используете? Какие еще трудности у Вас возникают на заключительном этапе представления материала?).

При анализе вопросов первого блока были получены следующие результаты. Большинство педагогов испытывает потребность в новых профессиональных знаниях и умениях: 50 % педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, 30 % – первую квалификационную категорию, 20 % – из тех, кто не имеет квалификационной категории. Источниками самообразования для большинства педагогов являются устные, печатные, практические, наглядные материалы. Так, устными источниками образования пользуются 45 % педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, 52 % – первую квалификационную категорию, 56 % – из тех, кто не имеет квалификационной категории. Это прослушивание докладов коллег на педсовете, на мероприятиях по обмену опытом, на конференциях различного уровня, на курсах повышения квалификации и т. п. Печатными источниками получения новых знаний пользуются 80 % педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, 75 % – первую квалификационную категорию, 52 % – из тех, кто

не имеет квалификационной категории. Как правило, это информация образовательных сайтов и групп сети Интернет, материалы методических журналов, научная и учебно-методическая литература, имеющаяся в распоряжении методического кабинета дошкольной образовательной организации или в собственной домашней библиотеке, буклеты, брошюры. Практические материалы, такие как видеоролики с записью занятий, методов и приемов работы с детьми, проводимые опытными коллегами и выложенные в сети Интернет, интерактивные презентации, разработанные педагогами-практиками, также имеющиеся в открытом доступе в сети Интернет; посещение мастер-классов коллег, переписка с коллегами в сети Интернет, материалы дистанционных курсов повышения квалификации, вебинаров, проводимых ведущими учеными и педагогами, также используются в качестве источников получения новой информации среди педагогов, участвовавших в исследовании. Так, ими пользуются 93 % педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, 52 % – первую квалификационную категорию, 82 % – из тех, кто не имеет квалификационной категории.

Наглядные материалы выступают в качестве источников новых знаний у 93 % педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, у 52 % – первую квалификационную категорию, у 82 % – из тех, кто не имеет квалификационной категории. Чаще всего это изготовленные дидактические игры и пособия коллег ДОО, материалы папок воспитателя и других специалистов, игры и пособия, имеющиеся в продаже, практические материалы семинаров, конференций, выставок и презентаций различного уровня.

Большинство педагогов имеют возможность получать новые знания не по месту работы (85 % от всей выборки респондентов), однако чаще всего руководство ограничивается курсами повышения квалификации, которые проходят на базе других образовательных организаций города или области. Лишь 15 % педагогов (от общего числа выборки) самостоятельно находят возможность повысить уровень профессиональной компетентности, выбирая подходящую им форму получения новых знаний и умений. Педагоги участвуют в семинарах, вебинарах, конференциях различного уровня с целью самообразования: 45 % педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, 25 % – первую квалификационную категорию, у 30 % – из тех, кто не имеет квалификационной категории.

Тему для самообразования 25 % педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, 35 % – первую квалификационную категорию, 75 % – из тех, кто не имеет квалификационной категории, выбирают по предложению руководства дошкольной образовательной организации; самостоятельно – 75 % педагогов, 65 % и 60 % соответственно.

На основе анализа вопросов второго блока и анализа планов по самообразованию нами установлено, что педагоги испытывают трудности при подготовке плана по самообразованию, такие как формулировка целей, задач, составление тематического планирования, выбор методов и форм работы. Подобные трудности встречаются: 33 % педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, 45 % – первую квалификационную категорию, 78 % – из тех, кто не имеет квалификационной категории.

Педагоги выбирают следующие формы самообразования: преобладает посещение курсов повышения квалификации (78 % от всей выборки респондентов), дистанционное обучение (41 % от всей выборки респондентов), изучение сайтов сети Интернет (62 %), изучение материалов методических журналов (35 %), посещение семинаров, вебинаров, конференций (46 %), просмотр видеолекций (15 %). Информацию о возможном участии в данных мероприятиях педагоги получают в большинстве случаев от руководителя, методиста и других специалистов дошкольной образовательной организации, реже от коллег других образовательных организаций города, района, других городов, ищут самостоятельно в сети Интернет, по приглашению коллег в режиме постоянного сотрудничества с данным педагогом. Подготовка теоретической части по теме самообразования вызывает наибольшие затруднения у всех педагогов независимо от стажа работы (90 % от всей выборки респондентов). Для получения новой информации чаще всего пользуются методическими журналами, популярными методическими рекомендациями педагогов-практиков, научными изданиями, в том числе учебниками, учебно-методическими пособиями, практически не пользуются материалами научных статей, особенно опубликованных за последние 5 лет, авторефератами диссертаций пользуется 12 % респондентов. В основном все педагоги предпочитают использовать не печатную продукцию, а материалы сети Интернет (62 %). Они отмечают, что при работе с печатными научно-методическими изданиями и электронными ресурсами возникают трудности в поиске информации, связанной с незнанием конкретных сайтов или групп, где может быть размещена информация по теме самообразования, в отборе необходимого материала, в том числе с учетом новых положений науки и практики, его систематизации, оформлении и аналитическом обобщении. Такие трудности встречают 35 % педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, 30 % – первую квалификационную категорию, 35 % – из тех, кто не имеет квалификационной категории.

Часть педагогов имеет возможность проконсультироваться с коллегами, с методистом, с руководителем дошкольной образовательной организации,

с другими коллегами, некоторые педагоги ведут переписку в образовательных группах ВКонтакте, Одноклассники, Фейсбук, Instagram и др., в приложениях Viber, WhatsApp, Telegram, небольшой процент педагогов (15 % от всей выборки респондентов) задают вопросы в личной переписке с ведущими учеными-педагогами, имеющими личные страницы в социальных сетях, некоторые имеют возможность получить консультации на кафедрах, где проходят или проходили обучение. В большинстве случаев (89 %) педагоги имеют возможность практического применения идей в рамках темы по самообразованию (занятий, мастер-классов и т. д.) в условиях дошкольной образовательной организации. Руководство часто идет навстречу, но некоторым педагогам не всегда это удается в силу нехватки времени на дополнительную деятельность или личной инертности. Очень часто возникают трудности в публикации разработанных материалов, незнании источников получения такой возможности. Педагоги размещают материалы в ведущих научно-методических журналах страны, однако не всегда получают желаемый результат по причине большой очереди на публикацию, наличия платных услуг, ограниченного выхода номеров журнала в году, исключения статьи в силу несоответствия ее требованиям того или иного журнала и т. п. Многие стараются разместить свои материалы на платных образовательных ресурсах сети Интернет, реже отправляют в качестве тезисов докладов в сборники научных конференций, проводимых на разных уровнях как в пределах своего города, области, так и страны в целом. Заметна активность педагогов в размещении методических материалов в социальных группах на личных страницах или в образовательных сообществах, зачастую с целью продажи, а также на личных страницах на сайте дошкольного образовательного учреждения, в котором работает педагог. Трудности в данной области встречаются у 20 % педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, у 40 % – первую квалификационную категорию, у 40 % – из тех, кто не имеет квалификационной категории.

Третий блок вопросов и анализ отчетов по теме самообразования позволил сделать следующие выводы. Педагоги испытывают трудности при оформлении отчета по теме самообразования, часто обращаются к лицам, ведущим коммерческую деятельность в данном направлении, объясняя это нехваткой времени в силу загруженности на работе, непониманием требований, неумением представить результаты своей деятельности по причине отсутствия некоторых компетенций, в том числе пользования некоторыми компьютерными программами: трудности встречаются у 30 % педагогов, имеющих высшую квалифи-

кационную категорию, у 30 % – первую квалификационную категорию, у 40 % – из тех, кто не имеет квалификационной категории.

В большинстве случаев отчет по самообразованию предоставляется руководству дошкольной образовательной организации в виде папки с планом и отчетом. Результатом самообразования чаще всего являются конспекты, тематическое планирование, программа работы, разработка игр, дидактических пособий, проведение открытых занятий, мастер-классов, издание методических пособий, написание статей в печатных изданиях и электронных изданиях, выступление с докладом, например на семинаре педагогов города, области, на конференциях городского, районного, регионального, российского, международного уровней. Есть небольшой процент педагогов (10 % от всей выборки респондентов), которые ведут собственный ютуб-канал, выкладывая видеоматериалы, готовят интерактивные презентации, чек-листы, буклеты, брошюры, наглядный материал для печати в формате Word, PDF, JPEG, TIFF и RAW и размещают их в сети Интернет, создают личные странички или группы в социальных сетях, принимают участие в педагогических марафонах и т. п.

При оформлении отчета по теме самообразования и выступлении с ним педагоги пользуются современными информационно-коммуникационными технологиями, такими как интерактивная мультимедийная доска, Word, Excel, Power Point, Paint, Fotoshop, Canva, OBS Studio, приложениями на смартфонах и айфонах по аудиозаписи, видеозаписи, фотосъемке, зачастую прибегают к помощи коллег или специалистов; пользуются принтерами, сканерами, копирами. На заключительном этапе представления материала возникают трудности, связанные с использованием терминов той или иной области педагогики или других наук, с грамотным оформлением списка литературы, представления данных исследования в виде таблиц, диаграмм, гистограмм, графиков и т. п. Трудности встречаются у 25 % педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, у 35 % – первую квалификационную категорию, у 40 % – из тех, кто не имеет квалификационной категории.

Итак, по результатам проведенного анкетирования и анализа планов и отчетов педагогов по теме самообразования в условиях дошкольной образовательной организации компенсирующего и комбинированного видов мы определили уровни сформированности деятельности самообразования.

Высокий уровень сформированности деятельности самообразования (38–48 баллов) имеют лишь 15 % педагогов: педагог часто испытывает потребность в новых профессиональных знаниях и умениях; умеет добывать новые знания разными способами, в том числе самостоятельно; участвует в различных

вебинарах, семинарах, конференциях различного уровня; самостоятельно выбирает тему для самообразования; способен самостоятельно составить план и отчет по самообразованию, грамотно представить как теоретический, так и практический материал, в том числе в условиях дошкольной образовательной организации; пользуется различными формами представления отчета по самообразованию, в том числе имеет публикации в разных изданиях; ориентируется в современных информационно-коммуникационных технологиях и пользуется ими при представлении результатов по теме самообразования.

Средний уровень сформированности деятельности самообразования (от 37 баллов до 26 баллов) имеют 30 % педагогов: они редко испытывают потребность в новых профессиональных знаниях и умениях; умеют добывать новые знания разными способами, в том числе самостоятельно; недостаточно активно участвуют в различных вебинарах, семинарах, конференциях; выбирают тему для самообразования по совету руководства или коллег; способны составить план и отчет по самообразованию с помощью методиста или коллег, не всегда могут грамотно представить как теоретический, так и практический материал; пользуются двумя-тремя формами представления отчета по самообразованию; ориентируются в ограниченном числе (1–2) информационно-коммуникационных технологий представления материалов отчета.

Низкий уровень сформированности деятельности самообразования (25–16 баллов) имеют большинство педагогов – 55 %: педагог не испытывает потребности в новых профессиональных знаниях и умениях; не умеет добывать новые знания разными способами, в том числе самостоятельно; не участвует в различных вебинарах, семинарах, конференциях; выбирает тему для самообразования по совету руководства; способен составить план и отчет по самообразованию, ориентируется на образец, не всегда может грамотно представить как теоретический, так и практический материал; пользуется одной формой представления отчета по самообразованию; плохо ориентируется в современных информационно-коммуникационных технологиях и не пользуется ими при представлении результатов по теме самообразования.

Проведенное исследование уровня сформированности деятельности по самообразованию педагогов дошкольной образовательной организации (анкетирование, анализ планов и отчетов по самообразованию) позволило сделать следующие выводы:

Педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию, чаще всего испытывают потребность в получении новых знаний преимущественно на основе устных, печатных и практических источников получения информации по сравнению с коллегами,

имеющими первую квалификационную категорию и не имеющими квалификационной категории, которые предпочитают практические и наглядные материалы. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что молодые специалисты недавно закончили вуз, где данные виды получения новой информации являются легкодоступными и не требуют длительного времени для освоения.

Педагоги с высшей квалификационной категорией в своем большинстве выбирают тему самообразования самостоятельно, что обусловлено накопленным практическим опытом и возможностью представления разработок в готовом виде для оценки руководством, а также предпочитают участвовать в семинарах, вебинарах, конференциях различного уровня с целью самообразования по сравнению с педагогами, имеющими первую квалификационную категорию и не имеющими квалификационной категории, что связано с пониманием значимости обмена опытом в реальных условиях и возможностью повысить свой образовательный уровень в общении с ведущими учеными и практиками.

У большинства педагогов с высшей квалификационной категорией практически не возникает трудностей по подготовке и представлению темы по самообразованию, однако данная категория все же испытывает трудности, связанные с правильной формулировкой научных терминов и понятий, трудности в отборе литературы в электронном варианте, в том числе интернет-ресурсов, представлением собственного практического опыта с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, что обусловлено недостаточным уровнем сформированности данной компетенции. У педагогов с первой квалификационной категорией трудности связаны, как правило, с постановкой и формулированием целей и задач по самообразованию, подготовкой личного плана, с формулировкой научных терминов и понятий, с публикацией собственного практического опыта в научно-методических и электронных изданиях; педагоги, не имеющие квалификации, затрудняются в выборе и формулировании темы по самообразованию, но пользуются современными информационно-коммуникационными технологиями при предоставлении отчета по самообразованию, легко находят возможность опубликовать результаты собственного практического опыта в электронных изданиях, ведут переписку в образовательных группах. Однако они испытывают трудности в применении практического материала, особенно инновационных методов и приемов, в работе с детьми, с учетом уровня их речевого развития, в том числе открытых мероприятий. Подготовка теоретической части по теме самообразования вызывает наибольшие затруднения у всех педагогов

независимо от уровня квалификации. В основном все педагоги предпочитают использовать материалы сети Интернет в целях самообразования.

Итак, формирование умения анализировать научно-методическую литературу, умение применять полученные знания на практике, расширение способов проектирования образовательно-воспитательного процесса, форм представления отчета, развитие исследовательской деятельности, пропаганда своих достижений – ведущие направления работы дошкольного образовательного учреждения по организации деятельности по самообразованию педагогов. Современный педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен иметь возможность и готовность повысить уровень профессиональной компетентности, владеть новыми технологиями, актуальными стратегиями и эффективными методами оказания коррекционно-логопедической помощи, что невозможно без самообразования в профессиональной деятельности.

Список литературы

- Беткер Л.М.* Проблема самообразования педагога // Вестник Югорского государственного университета. 2010. Вып. 3 (18). С. 43–46.
- Вишневская Л.П., Вишневская Г.В.* Самообразование как психолого-педагогическая проблема // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2009. № 16. С. 156–158.
- Воробьева И.В., Попенко Т.А.* Условия для самообразования педагогов дошкольной образовательной организации // Проблемы педагогики. 2018. № 3 (35). С. 35–38.
- Гук С.В., Щапова Т.Г.* Дистанционное профессиональное взаимодействие педагогов как условие саморазвития // Образование взрослых в условиях современности: проблемы и перспективы. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2017. С. 146–150.
- Гришанова О.С., Пушкарева Н.А.* Саморазвитие личности учителя-логопеда как условие реализации непрерывного дополнительного образования // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2021. № 1 (25). С. 154–158.
- Демченко Е.Д., Скачкова Е.В.* Применение современных технологий в педагогическом самообразовании // Дополнительное образование. 2004. № 1. С. 27–29.
- Зайцева Э.А.* Развитие и саморазвитие профессионально-значимых качеств учителя-логопеда в контексте его профессиональной компетентности // Педагогическое образование и наука. 2018. № 5. С. 132–138.
- Казакова А.Г.* Инновационные технологии в формировании готовности студентов к самообразователь-

ной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 109–112.

Калинина А.И. Сущность понятия «самообразование» // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2013. № 3. С. 99–106.

Колтакова Е.В. Роль компетенции самообразования в профессиональном становлении педагогов: сб. науч. ст. VII Междунар. конф. Российской ассоциации дислексии. М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2017. С. 67–70.

Королева С.В. Профессиональное саморазвитие педагогов дошкольной образовательной организации // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2016. № 2. С. 8–15.

Курбакова О.П. Организации самообразования педагогов ДОО, практикующих работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // Евразийское Научное Объединение. 2021. № 12-4 (82). С. 353–355.

Мартыненко Т.П. Модель формирования готовности к профессиональному образованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии // Педагогическое образование в России. 2018. № 10. С. 102–106.

Садовой Н.Г., Гордиенко Т.П. Ключевые компоненты подготовки будущих учителей-логопедов к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2 (55). С. 319–323.

Совейко Е.И. Подходы к определению понятия «готовность к самообразовательной деятельности» в психолого-педагогической науке // Вестник Витебского государственного университета. 2021. № 3 (112). С. 70–77.

Соколова О.В., Юревич С.Н. Условия развития профессионального мастерства педагогов дошкольного образовательного учреждения. Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2014. С. 3–4.

Тилекеев К.М. Повышение компетенций студентов в области инклюзивного образования // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. 2021. № 1. С. 40–44.

Фадеева О.А., Гаськова О.Н. Организационно-методическое сопровождение повышения ИКТ-компетентности педагогов в современных условиях // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2019. № 7. С. 92–101.

References

Betker L.M. *Problema samoobrazovaniia pedagoga* [The problem of self-education of a teacher]. *Vestnik Iugorskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Yugorsk State University], 2010, vol. 3 (18), pp. 43–46. (In Russ.)

Vishnevskaiia L.P., Vishnevskaiia G.V. *Samoobrazovanie kak psikhologo-pedagogicheskaiia problema* [Self-education as a psychological and pedagogical problem]. *Izvestiia Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo* [Proceedings of the Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky], 2009, № 16, pp. 156–158. (In Russ.)

Vorob'eva I.V., Popenko T.A. *Usloviia dlia samoobrazovaniia pedagogov doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii* [Conditions for self-education of teachers of a preschool educational organization]. *Problemy pedagogiki* [Problems of Pedagogy], 2018, № 3 (35), pp. 35–38. (In Russ.)

Gik S.V., Shchapova T.G. *Distantionnoe professional'noe vzaimodeistvie pedagogov kak uslovie samorazvitiia* [Remote professional interaction of teachers as a condition for self-development]. *Obrazovanie vzroslykh v usloviakh sovremennosti: problemy i perspektivy* [Adult education in modern conditions: problems and prospects]. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2017, pp. 146–150. (In Russ.)

Grishanova O.S., Pushkareva N.A. *Samorazvitie lichnosti uchitel'ia-logopeda kak uslovie realizatsii nepreryvnogo dopolnitel'nogo obrazovaniia* [Self-development of the personality of a speech therapist teacher as a condition for the implementation of continuous additional education]. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiia obrazovaniia* [Bulletin of the Saratov Regional Institute for the Development of Education], 2021, № 1 (25), pp. 154–158. (In Russ.)

Demchenko E.D., Skachkova E.V. *Primenenie sovremennykh tekhnologii v pedagogicheskom samoobrazovanii* [Application of modern technologies in pedagogical self-education]. *Dopolnitel'noe obrazovanie* [Additional education], 2004, № 1, pp. 27–29. (In Russ.)

Zaitseva E.A. *Razvitie i samorazvitie professional'no-znachimykh kachestv uchitel'ia-logopeda v kontekste ego professional'noi kompetentnosti* [Development and self-development of professionally significant qualities of a speech therapist teacher in the context of his professional competence]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 2018, № 5, pp. 132–138. (In Russ.)

Kazakova A.G. *Innovatsionnye tekhnologii v formirovanii gotovnosti studentov k samoobrazovatel'noi deiatel'nosti* [Innovative technologies in the formation of students' readiness for self-educational activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Problems of modern pedagogical education], 2019, № 64-3, pp. 109–112. (In Russ.)

Kalinina A.I. *Sushchnost' poniatii «samoobrazovanie»* [The essence of the concept of «self-education»]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of Moscow Universi-

ty. Ser. 20: Pedagogical education], 2013, № 3, pp. 99-106. (In Russ.)

Koltakova E.V. *Rol' kompetentsii samoobrazovaniia v professional'nom stanovlenii pedagogov: sbornik nauchnykh statei VII Mezhdunarodnoi konferentsii Rossiiskoi assotsiatsii disleksii* [The role of the competence of self-education in the professional development of teachers: a collection of scientific articles of the VII International Conference of the Russian Dyslexia Association]. Moscow, Gosudarstvennyi institut russkogo iazyka im. A.S. Pushkina Publ., 2017, pp. 67-70. (In Russ.)

Koroleva S.V. *Professional'noe samorazvitie pedagogov doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii* [Professional self-development of teachers of a preschool educational organization]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser.: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy], 2016, № 2, pp. 8-15. (In Russ.)

Kurbakova O.P. *Organizatsii samoobrazovaniia pedagogov DOO, praktikuiushchikh rabotu s det'mi, imeiushchimi ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ia* [Organizations of self-education of teachers of preschool educational institutions practicing work with children with disabilities]. *Evrasiiskoe Nauchnoe Ob"edinenie* [Eurasian Scientific Association], 2021, № 12-4 (82), pp. 353-355. (In Russ.)

Martynenko T.P. *Model' formirovaniia gotovnosti k professional'nomu obrazovaniiu budushchikh pedagogov na osnove veb-kvest tekhnologii* [Model of formation of readiness for professional education of future teachers based on web-quest technology]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2018, № 10, pp. 102-106. (In Russ.)

Sadovoi N.G., Gordienko T.P. *Kliuchevye komponenty podgotovki budushchikh uchitelei-logopedov k ispol'zovaniiu informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii v professional'noi deiatel'nosti* [Key components of training future teachers-speech therapists for

the use of information and communication technologies in professional activities]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Right], 2021, № 2 (55), pp. 319-323. (In Russ.)

Soveiko E.I. *Podkhody k opredeleniiu poniatii «gotovnost' k samoobrazovatel'noi deiatel'nosti» v psikhologo-pedagogicheskoi nauke* [Approaches to the definition of the concept of «readiness for self-educational activity» in psychological and pedagogical science]. *Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Vitebsk State University], 2021, № 3 (112), pp. 70-77. (In Russ.)

Sokolova O.V., Iurevich S.N. *Usloviia razvitiia professional'nogo masterstva pedagogov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniia* [Conditions for the development of professional skills of teachers of a preschool educational institution]. Magnitogorsk, Magnitogorskii gosudarstvennyi universitet Publ., 2014, pp. 3-4. (In Russ.)

Tilekeev K.M. *Povyshenie kompetentsii studentov v oblasti inkluzivnogo obrazovaniia* [Increasing the competencies of students in the field of inclusive education]. *Vestnik Kyrgyzskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. Arabaeva* [Bulletin of the Kyrgyz State University named after I. Arabaev], 2021, № 1, pp. 40-44. (In Russ.)

Fadeeva O.A., Gas'kova O.N. *Organizatsionno-metodicheskoe soprovozhdenie povysheniia IKT-kompetentnosti pedagogov v sovremennykh usloviakh* [Organizational and methodological support for improving the ICT competence of teachers in modern conditions]. *Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem* [Management of a preschool educational institution], 2019, № 7, pp. 92-101. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 27.05.2022; одобрена после рецензирования 15.07.2022; принята к публикации 15.07.2022.

The article was submitted 27.05.2022; approved after reviewing 15.07.2022; accepted for publication 15.07.2022.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 131–138. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 131–138.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 377.5

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-131-138>

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НЕОБХОДИМОСТЬ СТРУКТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Листвин Александр Анатольевич, кандидат педагогических наук, Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия, alistvin.54@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0445-3598>

Гарт Марина Арисовна, кандидат педагогических наук, Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия, garmara@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1825-3598>

Аннотация. Отечественная система среднего профессионального образования (СПО), несмотря на декларируемый в последние годы рост её популярности, систематически критикуется за инерционность и отставание от технологических изменений в экономике и, как следствие, не удовлетворение её потребности в квалифицированных рабочих кадрах. Количественное накопление негативных факторов диктует необходимость качественных структурных изменений в системе СПО. Намеченные ранее и не завершённые по настоящее время государственные программные мероприятия не дали положительных результатов в повышении эффективности её функционирования. Предлагаемый новый проект – «Профессионалитет», позиционируемый как новый уровень образования, может рассматриваться как возможность комплексной реструктуризации системы СПО России. На основе методов сравнительного и ретроспективного анализа статистических данных российских и международных исследований, контент-анализа сайтов учреждений СПО делается вывод о необходимости структурных изменений в системе СПО. Одним из основных результатов исследования стали анализ причин асинхронности функционирования системы СПО и кадровых потребностей предприятий, а также возможные варианты организации образовательного процесса в учреждениях профессионального образования в рамках проекта «Профессионалитет». Практическая значимость исследований состоит в демонстрации возможностей ретроспективного, прогностического и сравнительного анализов в оценке деятельности учреждений СПО и трансформации их в другие образовательные системы.

Ключевые слова: профессионалитет, среднее профессиональное образование, профессиональное обучение, национальная система квалификаций.

Благодарность. Авторы статьи выражают благодарность департаменту труда и департаменту образования правительства Вологодской области за предоставленные аналитические материалы.

Для цитирования: Листвин А.А., Гарт М.А. Среднее профессиональное образование в России: необходимость структурных изменений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 131–138. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-131-138>

Research Article

SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: NECESSITY OF STRUCTURAL CHANGES

Alexsander A. Listvin, Candidate of Pedagogical Sciences, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, alistvin.54@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0445-3598>

Merina A. Garth, Candidate of Pedagogical Sciences, Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, garmara@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1825-3598>.

Abstract. The domestic system of secondary vocational education (SPE), despite the declared growth in its popularity in recent years, is systematically criticized for inertia and lagging behind technological changes in the economy and, as a result, not meeting its need for qualified workers. The quantitative accumulation of negative factors dictates the need for qualitative structural changes in the STR system. The state program measures planned earlier and not completed to date have not yielded positive results in improving the efficiency of its functioning. The proposed new project – «Professionalism», positioned as a new level of education, can be considered as an opportunity for a comprehensive restructuring of the system

of vocational education in Russia. Based on the methods of comparative and retrospective analysis of statistical data from Russian and international studies, content analysis of the websites of SPO institutions, a conclusion is made about the need for structural changes in the SPO system. One of the main results of the study was the analysis of the reasons for the asynchronous functioning of the SPO system and the personnel needs of enterprises, as well as possible options for organizing the educational process in vocational education institutions within the framework of the «Professionalism» project. The practical significance of the research is to demonstrate the possibilities of retrospective, prognostic and comparative analyses in assessing the activities of SPE institutions and their transformation into other educational systems.

Key words: professional, secondary vocational education, vocational training, national qualification system.

Acknowledgments. The authors of the article express gratitude to the Department of Labor and the Department of Education of the Government of the Vologda Region for the analytical materials provided.

For citation: Listvin A.A., Garth M.A. Secondary vocational education in Russia: necessity of structural changes. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 131–138. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-131-138>

В Российской Федерации (РФ) СПО занимает всё большую нишу и становится сопоставимо с высшим образованием [Блинов, Сергеев, Сатдыков: 4]. Однако на фоне этой положительной тенденции фиксируется устойчивое снижение подготовки квалифицированных рабочих. В этой ситуации вопрос о перспективах СПО становится ещё более актуальным. Вхождение России в число крупнейших экономик мира, создание в базовых отраслях высокотехнологичных предприятий – всё это предъявляет новые требования к кадровому потенциалу страны [Мирошин, Корнеев: 1]. С момента образования современной системы СПО прошло десятилетие. За этот период принято много государственных программ и инициатив по модернизации и структурным изменениям СПО с целью повышения его эффективности в обеспечении экономики квалифицированными кадрами, созданию гибкого механизма реагирования на запросы рынка труда [Листвин: 169]. Вместе с тем мониторинг рынка труда показывает отсутствие серьёзных институциональных изменений во взаимодействии СПО и работодателей, которых не удовлетворяет качество подготовки выпускников учреждений СПО, медленное реагирование на запросы рынка труда¹. Количественное накопление негативных тенденций требует поиска эффективного механизма их решения. Принимаемые ранее на государственном уровне меры по повышению эффективности функционирования системы СПО не дали ожидаемого результата. В июле 2021 года Правительством России инициирован федеральный государственный проект «Профессионалитет», предусматривающий необходимость структурных изменений в СПО². Проект призван обеспечить возможность формирования гибкой модели системы подготовки квалифицированных кадров, отвечающей скорости технологизации отраслей экономики. Согласно исследованию, проведённому экспертами Всемирного экономического форума в 2020 году, развитые экономики уже сегодня сталкиваются с возрастающим дефицитом профессионалов, работающих в высокотехнологич-

ных отраслях [Cedefop: 1]. В публикациях последних лет особо отмечается значимость взаимодействия учреждений СПО с предприятиями-работодателями [Блинов, Сатдыков, Селиверстова: 41]. Например, системные отличия институтов и механизмов взаимодействия в Австрии, Германии, Швейцарии и других странах с либеральным устройством рынка труда, куда входит и Россия, не позволяет имплементировать широко распространённую там дуальную модель обучения [Hannelore, Yesenina: 46] и программы ученичества [Вишневецкая: 5]. Предприятия готовы взаимодействовать с профессиональными образовательными организациями, только если это будет экономически выгодно [Stevens: 556]. В исследованиях последних лет даётся сравнительная оценка уровня взаимодействия предприятий и ПОО в России на современном этапе с показателями зарубежных стран и отмечается более низкий уровень инвестиций со стороны предприятий в развитие человеческого капитала [Блинов, Сатдыков, Селиверстова: 64]. Рассматриваются проблемы трансформации, применяемой в развитых странах организационно-управленческой модели индикативного управления в условиях отечественных региональных систем СПО и рынков труда [Алашеев, Кутейницына, Посталюк, Прудникова: 49]. Набирает силу мнение, что сегодня необходимы гибкие профессиональные программы на основе общих, рамочных стандартов, которые могут быть оперативно адаптированы к запросам работодателя с помощью конструктора необходимых компетенций. Сравнительный анализ документов Международной организации труда [Работать: 69] в области развития человеческих ресурсов с действующими нормативными документами в сфере отечественного профессионального образования показал согласованную позицию в применении определенных стратегий достижения целей в области подготовки кадров³. Вместе с тем реальная ситуация существенно отличается от декларированных намерений государственной политики в области профессионального образования [Баканова, Капустина: 52]. Статистические дан-

ные свидетельствуют о снижении финансирования сферы образования⁴.

Ретроспективный анализ показывает, что смена технологического уклада всегда сопровождается существенными изменениями в структуре и содержании профессионального образования и сопровождается отмиранием одних профессий и зарождением новых [Паршин, Круглов: 1]. В силу своей консервативности система СПО не успевает за технологическими изменениями производства и рефлекторно ищет пути и механизмы решения проблем, поэтому проект «Профессионалитет» гипотетически можно рассматривать как очередную попытку решения традиционной системной проблемы. Внутренние проблемы системы СПО только нарастают. Так, контент-анализ сайтов учреждений СПО Вологодской области свидетельствует о традиционной организации образовательного процесса, сложившегося с момента объединения начального профессионального и среднего специального образования: в рамках одного учебного заведения реализуются два различных по своей сути образовательных процесса. С 2005 года, после передачи учреждений НПО в ведение регионов, начинается процесс слияния учреждений НПО и СПО и оптимизации их численности. Если в 1980 году функционировало 4 045 профтехучилищ и 2 505 техникумов с контингентом обучающихся соответственно 1,947 млн и 2,64 млн человек, то в настоящее время в России действует 3 601 учреждение СПО с контингентом 3,12 млн человек, из которых обучается по программам подготовки квалифицированных рабочих 0,53 млн человек⁵. Несложно проследить по статистическим данным, что тенденция снижения подготовки по программам квалифицированных рабочих сохраняется, несмотря на рост потребности рабочих кадров в промышленности. В 2000 году на 10 тыс. человек населения страны данный вид подготовки охватывал 115 человек, в 2020 году – 23 человека. Причина этой тенденции – техническое перевооружение и рост наукоёмкости производств, для работы в которых современному рабочему необходим более высокий уровень образования. Профессиональная трудовая деятельность становится более многозадачной, сложно выделить стандартизированный комплекс профессиональных компетенций, каждое рабочее место требует своего набора в зависимости от производственных задач и трудовых функций. Таким образом, трудовой процесс является основным содержанием профессионального обучения, а естественно-научные, научно-технические и технико-экономические основы процесса становятся содержанием преимущественно теоретического обучения. Такая организация профессионального обучения была возможна при наличии тесной взаимосвязи с базовыми предприятиями, статус которых определялся поста-

новлением Совета Министров СССР⁶. Отсюда правомерен вопрос о необходимости пересмотра границ и задач уровней профессионального образования и установления его новой структуры. В РФ на протяжении последних десятилетий партнерские отношения между учреждениями СПО и предприятиями выстраиваются либо путём спонтанной самоорганизации, или целенаправленно в форме государственных проектов [Блинов, Сатдыков, Селиверстова: 65]. Основной целью во всех проектах определяется модернизация СПО, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных образовательных программ с учетом региональных потребностей. С целью построения региональной модели подготовки кадров в 2016 году в 20 субъектах РФ стартовал проект «Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного роста»⁷ (Стандарт), позволяющий выстроить в субъекте РФ систему управления процессом подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей промышленности по сквозным рабочим профессиям на основе международных стандартов и передовых технологий.

Именно на современном этапе технологического перевооружения отечественной экономики появляется возможность структурного обновления уровня СПО с учётом лучших практик и традиции системы НПО. Необходимость этого диктуется осознанием проблемы систематического дефицита квалифицированных рабочих в системных для отечественной экономики отраслях, в понимании механизмов её решения.

Проанализируем основные параметры действующих ФГОС, предложенных для обсуждения по проекту «Профессионалитет» и учебных планов подготовки квалифицированных рабочих системы профессионально-технического образования (1984 года)⁸ (табл. 1). Данные показывают, что доля практической подготовки существенно сократилась после объединения учреждений НПО и ССУЗ. Исходя из анализа проекта «Профессионалитет», можно предположить, что оптимизация сети учреждений СПО продолжится путём их слияния и укрупнения, создания на базе передовых колледжей отраслевых кластеров. Очевидно, что подготовка квалифицированных рабочих кадров по массовым профессиям отраслей реального сектора экономики охватит в большей степени выпускников 9-х классов общеобразовательной школы и будет соответствовать дескрипторам 3–4-го уровней национальной рамки квалификаций, а по высокотехнологичным профессиям – выпускников 11-х классов с подготовкой 5-го уровня национальной системы квалификаций [22]. С учётом наметившейся в последние годы тенденции перераспределения потоков, поступающей для продолжения образования молодёжи в пользу системы СПО, программе «Профессионалитет» необхо-

Таблица 1

Анализ основных параметров программ профессиональной подготовки

Параметры	ФГОС СПО проект 2021 г.		ФГОС СПО 2018 г.		Сборник учебных планов и программ 1984 г. «Подготовка квалифицированных рабочих»
	ППКР(С)	ППССЗ	ППКР(С)	ППССЗ	
<i>Срок обучения:</i>					
– на базе основного общего образования	1 г. 10 мес.	2 г. 10 мес.	2 г. 10 мес.	3 г. 10 мес.	3 г.
– на базе среднего общего образования	10 мес.	1 г. 10 мес.	10 мес.	2 г. 10 мес.	1 г.
<i>Общий объем образовательной программы (час.):</i>					
– на базе основного общего образования	2 952	4 428	4 428	5 940 (Б)	4 946
– на базе среднего общего образования	1 476	2 952	1 476	4 464 (Б)	1 776
<i>Практическое обучение (час.):</i>					
– на базе основного общего образования	540	432	1404	576	1 878
– на базе среднего общего образования	540	432	1080	288	1 070

Примечание. ППКР(С) – программа подготовки квалифицированных рабочих (служащих); ППССЗ – программа подготовки специалистов среднего звена.

Таблица 2

Приём и выпуск обучающихся учреждениями СПО Вологодской области

Год	2018	2019	2020	2021
Количество бюджетных мест (чел.)	5 920	6 125	6 300	7 060
Количество выпускников (чел.)	4 411	4 400	4 326	5 200

димо подтвердить свою действенность и жизнеспособность – в этом случае открывается возможность кардинальных изменений не только структуры СПО, но и профессионального образования в целом.

Исходя из анализа представленных для обсуждения проектов ФГОС СПО в рамках программы «Профессионалитет» следует, что на освоение общепрофессиональных и профессиональных модулей на базе основной общеобразовательной школы отводится 1 152 часа, из которых на практику должно выделяться не менее 540 часов учебного времени за весь период обучения. Таким образом, на освоение программы среднего общего образования проект отводит 1 800 часов, что примерно на 700 часов меньше норматива ФГОС среднего общего образования, выполнение которого является обязательным условием проекта. Очевидно, что такие задачи выполнимы на основе профилирования общеобразовательной подготовки и индивидуализации профессионального обучения под конкретное рабочее место. Основной тренд поиска эффективных решений видится в налаживании механизма взаимоотношений учреждений СПО и предприятий-работодателей на региональном уровне, учёта в целом государственной потребности в кадрах отраслей отечественной экономики, оперативном и гибком реагировании на эти потребности. Рассмотрим в качестве примера конкретный регион – Вологодскую область. По прогнозу департамента труда правительства Вологодской области к 2027 году ожидается снижение общей потребности занятых

трудовых ресурсов в экономике региона на 3,8 %. Сохранится на одном уровне занятость в металлургии, сельском хозяйстве, деревообработке, электроэнергетике, сфере образования и здравоохранения. Виды деятельности в этих отраслях испытывают и большую потребность в воспроизводстве квалифицированных рабочих кадров, и формируют основные требования рынка труда и образовательной системе области. В последние годы региональные власти увеличивают количество бюджетных мест для поступления в учреждения СПО области (табл. 2).

Например, в приёмную компанию 2021 года на наиболее востребованные направления конкурс составлял от 5 до 15 человек на бюджетное место. Вместе с тем очевидны проблемы с набором по профессиям, востребованным региональной экономикой, но менее популярных у абитуриентов (табл. 3). Данные департамента труда региона показывают, что спрос на квалифицированные рабочие кадры в этих отраслях является устойчивым и представляет собой простое их воспроизводство. Неудовлетворённый спрос инициирует со стороны предприятий-работодателей увеличение целевого набора абитуриентов, а учебные заведения – организацию обучения по индивидуальным учебным планам и программам.

Например, структура ежегодного заказа на подготовку кадров для ПАО «Северсталь» включает в себя специалистов по направлению «Металлургия чёрных металлов» – 25 человек, а по профессиям рабочих – 207 человек. ПАО «Фосагро» – в спе-

Социальный (государственный) заказ на подготовку специалистов со средним профессиональным образованием (в том числе по рабочим профессиям) на 2022 год

Наименование направлений подготовки	Социальный заказ, чел.	
	Всего	По профессиям рабочих
Техника и технология строительства	635	185
Электро- и теплоэнергетика	373	156
Машиностроение	1 578	652
Химические технологии	132	112
Промышленные биотехнологии	340	250
Сельское, лесное и рыбное хозяйство	631	267
Чёрная металлургия	435	305

циалистах по направлению «Химические технологии неорганических веществ» – 20 человек, на работников квалифицированного труда – 112 человек. Аналогичная ситуация и в других отраслях региональной экономики. В общей потребности доля специалистов с высшим образованием с 32 % в 2018 году возрастёт до 34 % к 2027 году. Доля выпускников СПО – с 47 % в 2018 году до 50 % к 2027 году. Снизится доля работников неквалифицированного труда с 21 % до 16 % к 2027 году. Таким образом, в настоящий момент, с одной стороны, наблюдаются серьёзные технологические изменения во многих отраслях экономики региона, связанные с внедрением новой техники, организацией и управлением производством, а с другой – традиционная, не поспевающая за технологическими изменениями система профессионального образования, включая учреждения СПО. Также очевидно, что потребность в специалистах с высшим образованием растёт незначительными темпами, а со средним профессиональным – более высокими темпами. При этом в структуре СПО более востребованы квалифицированные рабочие (служащие).

Результаты проведённого исследования показывают совокупность проблем в сфере профессионального образования, требующих решений, как в структуре и содержании СПО, так и в определении его статуса в Национальной системе квалификаций (НСК) [Формирование: 39]. Налицо проявление разнонаправлен-

ных трендов. С одной стороны, есть дефицит кадров, с другой – требования к квалификации соискателей повышаются. Средний возраст трудоспособного населения растёт, сроки актуальности квалификаций уменьшаются, поэтому оптимизация сроков обучения молодёжи в СПО и интенсификация процесса подготовки квалифицированных кадров сегодня являются необходимостью. Реализация программы «Профессионалитет» открывает возможность существенных структурных изменений в СПО, как его содержательного аспекта, так и системы управления им. Можно спрогнозировать варианты изменений относительно рассмотренных выше моделей интенсификации. При этом целесообразно использовать отечественный и зарубежный практический опыт подготовки квалифицированных рабочих [Bartlett: 7] и специалистов среднего звена в профессиональных лицеях на основе многоуровневой организации образовательного процесса по широко интегрированным профессиям [Беляева: 63], осуществлявшийся в 90-х годах XX века [Листвин 2014: 71].

1-й вариант. Профессиональное обучение навыкам выполнения комплекса трудовых функций производственного участка предприятия на основе наставничества. Освоение общепрофессиональных и профессиональных модулей на базе среднего общего образования. Срок обучения – до 10 месяцев. На базе основного общего образования – 1 год 10 месяцев с из-

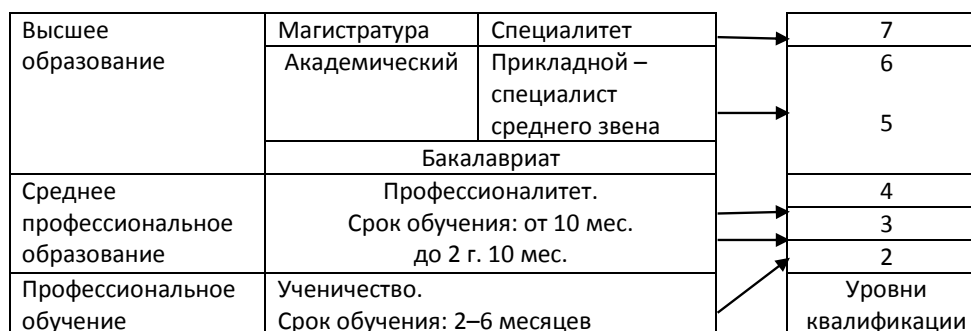


Рис. 1. Взаимосвязь структуры профессионального образования и национальной системы квалификаций

учением профильных общеобразовательных предметов, что будет соответствовать 2–3-му уровням НСК.

2-й вариант. Среднее профессиональное образование по направлению подготовки на основе ступенчатой, уровневой системы обучения с последовательным освоением квалификаций по схеме «рабочий – техник (технолог)». На базе среднего общего образования срок обучения 1 год 10 месяцев. На базе основного общего образования – 2 года 10 месяцев. Что будет соответствовать 4 уровню НСК.

3-й вариант заключается в передаче подготовки специалистов среднего звена прикладному бакалавриату, то есть системе высшего образования. В этом случае речь идёт о структурных изменениях и в системе высшего образования, а СПО надо рассматривать как вид профильного среднего образования. Выпускнику учреждения СПО (профессионалитета) открывается возможность обучения соответствующему виду профессиональной деятельности по программе прикладного бакалавриата, а затем специалитета (рис. 1).

Программа «Профессионалитет» предполагает формирование навыков выполнения трудовых функций на конкретном рабочем месте предприятия, а оптимизация и интенсификация процесса обучения обеспечивается освоением общепрофессионального и профессионального (специального) блоков учебных дисциплин (модулей), что требует активного участия предприятий-работодателей в организации ученичества, наставничества, создания соответствующей образовательной среды и подготовки инструкторов производственного обучения. Это реально при активном участии государства и, прежде всего, при условии обеспечения соответствующей нормативно-правовой базы, изменении структуры учебного года в СПО и финансировании. Дальнейшее расширение в реализации проекта открывает возможности для институциональных изменений в структуре системы СПО, её управлении, содержании образования и организации образовательного процесса. В частности, статью 68 «Закона об образовании в РФ» изложить в редакции: «Среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального и культурного развития человека, его профессионального становления и имеет целью подготовку работников квалифицированного труда по основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования».

Примечания

¹ О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2020 году: информационный бюллетень. Москва, 2020. 39 с. URL: https://monitoring.miccedu.ru/i_am/2020/_spo/bulletin_SPO_RF_2020.pdf

² О проведении эксперимента по реализации образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет». URL: <https://www.informio.ru/update/wuz/49333> (дата обращения: 19.10.21).

³ Согласование стратегических целей и индикаторов профессиональной подготовки кадров: обзорный технический доклад. URL: http://ilo.org/skills/projects/g20ts/WCMS_616317/lang--en/index.htm

⁴ Показатели статистики образования в России с 1980 по 2019 год. URL: <https://infotables.ru/statistika/72-obrazovanie-i-zdravookhranenie-v-rossii/793-osnovnyepokazateli-obrazovaniya>

⁵ Россия в цифрах. 2020: крат. стат. сб. // Росстат. М. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/GOyirKPV>

⁶ Положение о базовом предприятии (объединении, организации) среднего профессионально-технического училища: постановление Совета министров СССР от 22.02.1985 г. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901770753> (дата обращения: 04.11.21).

⁷ Доклад Правительства РФ Федеральному Содействию РФ о реализации государственной политики в сфере образования. URL: https://zinref.ru/000_uchebniki/04600_raznie_2/006doklad_Rossii_obrazovan_2019/000.htm

⁸ Сборник учебных планов и программ для подготовки квалифицированных рабочих в технических и профессионально-технических училищах: профессия – подручный сталевара широкого профиля. М.: ВНИЦ ПТО, 1984. 84 с.

Список литературы

Алашеев С.Ю., Кутейницына Т.Г., Посталюк Н.Ю., Прудникова В.А. Управленческая фокусировка региональной системы профессионального образования на потребности социально-экономического развития // Образование и наука. Т. 23, № 10. 2021. С. 44–77. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-10-44-77

Баканова И.Г., Капустина Л.В. Вызовы современной системе среднего профессионального образования и пути их решения // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2022. № 4. С. 50–64. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-110223 (дата обращения: 12.05.2022).

Беляева А.П. Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования. СПб., 2002. 240 с.

Блинов В.И., Сатдыков А.И., Селиверстова И.В. Актуальное состояние взаимодействия профессиональных образовательных организаций и предприятий // Образование и наука. Т. 23, № 7. 2021. С. 41–71. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-41-70

Блинов В.И., Сергеев И.С., Сатдыков А.И. и др. Структура и параметры сценариев развития среднего профессионального образования в Российской Фе-

дерации до 2035 года. М., 2021. 73 с. URL: http://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/scenarii_razvitiya_spo/part1.pdf

Вишневская Н.Т. Модели первичной профессиональной подготовки в современных экономиках // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 5–29. DOI: 10.17323/1814-9545-2010-4-5-29

Листвин А.А. Среднее профессиональное образование: организация образовательного процесса // Образование и наука. 2014. № 7. С. 64–74. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-7>

Листвин А.А. Среднее профессиональное образование: кризис реформ // Вестник ЧГУ. 2019. № 3. С. 169–177. DOI: 10.23859/1994-0637-2019-3-90-18

Мирошин Д.Г., Корнеев К.В. Профессиональное образование в России в условиях перехода к шестому технологическому укладу в экономике. URL: <https://izron.ru/articles/aktualnye-problemy-sovremennoy-pedagogiki-i-psikhologii-v-rossii-i-za-rubezhom-sbornik> (дата обращения: 18.05.22).

Паришин М.А., Круглов Д.А. Переход России к шестому технологическому укладу: возможности и риски // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 5. URL: <http://web.snauka.ru/issues>

Работать ради лучшего будущего: Глобальная комиссия по вопросам будущего сферы труда. Международное бюро труда. Женева, 2019. 88 с. URL: <https://mtrud.rk.gov.ru/ru/document/show/2270> (дата обращения: 14.05.2022).

Формирование Национальной системы квалификаций: сборник нормативных документов. М., 2014. 72 с.

Bartlett B. Effectiveness of vocational education in ensuring equity and professional mobility among young people. *Economic Annals*, 2009, vol. 54, iss. 180, pp. 7-39. URL: <http://ea.ekof.bg.ac.RS/PDF/180/1-1.pdf>.

Cedefop. Skills forecast 2020: Germany. Cedefop skills forecast. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/germany-2020-skills-forecast> (дата обращения: 14.05.22).

Hannelore K., Yesenina E.Yu. “An old lady in a very modern interaction in Germany and in the World”. *Education and Science*, 2015, № 8, pp. 34-49. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-8-34-49.

Kuczera M. Incentives for Apprenticeships. OECD Educational Works, Net. 152, OECD Publishing House, Paris, 2017, 50 p. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/incentives-for-apprenticeship_55bb556d-en

Lafontaine F., Slade M. Vertical integration and corporate boundaries: evidence. *Journal of Economic Literature*, 2007, vol. 45, № 3, pp. 629-685. URL: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jel.45.3.629> (дата обращения: 21.10.21).

Mohrenweiser J., Zwick T. Why do firms train students? The puzzle with net worth revised. *Labor economics*, 2009, № 16(5), pp. 631-637. URL: http://kops.uni-kostanz.de/bitstream/handle/123456789/1212124/mohrenweiser_zwick_2008.pdf

Wolter S.C., Muehlemann S., Schweri J. Why some firms teach apprentices and many others do not. *German economic review*, 2006, № 7 (3), pp. 249-264. URL: <https://www.econstor.eu/handle/10419/20152>

References

Alashev S.Yu., Kutelnitsyna T.G., Postalyuk N.Yu., Prudnikova V.A. *Upravlencheskaja fokusirovka regional'noj sistemy professional'nogo obrazovaniya na potrebnosti social'no-jekonomicheskogo razvitiya* [Managerial focus of the regional vocational education system on the needs of socio-economic development]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], vol. 23, No 10, 2021, pp. 44-77. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-10-44-77

Bakanova I.G., Kapustina L.V. *Vyzovy sovremennoj sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya i puti ih reshenija* [Challenges to the modern system of secondary vocational education and ways to solve them]. *Koncept: nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal* [Scientific and methodological electronic journal “Concept”], 2022, No 4, pp. 50-64. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-110223 (access date: 12.05.2022)

Belyaeva A.P. *Integrativnaja teorija i praktika mnogourovnevnogo nepre-ryvnogo professional'nogo obrazovaniya* [Integrative theory and practice of multilevel continuing professional education]. St. Petersburg, 2002, 240 p.

Blinov V.I., Satdykov A.I., Seliverstova I.V. *Aktual'noe sostojanie vzaimodejstviya professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij i predpriyatij* [The actual state of interaction between professional educational organizations and enterprises]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2021, vol. 23, No 7, pp. 41-71. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-7-41-70

Blinov V.I., Sergeev I.S., Satdykov A.I., etc. *Struktura i parametry scenarijev razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii do 2035 goda* [Structure and parameters of scenarios for the development of secondary vocational education in the Russian Federation until 2035]. Moscow, 2021, 73 p. URL: http://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/scenarii_razvitiya_spo/part1.pdf

Vishnevskaya N.T. *Modeli pervichnoj professional'noj podgotovki v so-vremennyh jekonomikah* [Models of primary vocational training in modern economies]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of Education], No 4, 2010, pp. 5-29. DOI: 10.17323/1814-9545-2010-4-5-29

Listvin A.A. *Srednee professional'noe obrazovanie: organizacija ob-razovatel'nogo processa* [Secondary vocational education: organization of the educational process]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2014, No 7, pp. 64-74. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-7>

Listvin A.A. *Srednee professional'noe obrazovanie: krizis reform* [Secondary vocational education: the crisis of reforms]. *Vestnik ChGU* [Bulletin of ChSU], 2019, No 3, pp. 169-177. DOI: 10.23859/1994-0637-2019-3-90-18

Miroshin D.G., Korneev K.V. *Professional'noe obrazovanie v Rossii v usloviyah perehoda k shestomu tehnologicheskomu ukladu v jekonomike* [Vocational education in Russia in the conditions of transition to the sixth technological order in the economy]. URL: <https://izron.ru/articles/aktualnye-problemy-sovremennoy-pedagogiki-i-psikhologii-v-rossii-i-za-rubezhom-sbornik>

Parshin M.A., Kruglov D.A. *Perehod Rossii k shestomu tehnologicheskomu ukladu: vozmozhnosti i riski* [Russia's Transition to the sixth technological order: opportunities and risks]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii* [Modern scientific research and innovation], 2014, No 5. URL: <http://web.snauka.ru/issues>

Rabotat' radi luchshego budushhego: Global'naja komissija po voprosam bu-dushhego sfery truda. Mehdunarodnoe bjuro truda [Working for a better Future: The Global Commission on the Future of the World of Work. International Labour Office]. Geneva, 2019, 88 p. URL: <https://mtrud.rk.gov.ru/ru/document/show/2270>

Formirovanie Nacional'noj sistemy kvalifikacij: sbornik normativnyh dokumentov [Formation of the National qualifications system: a collection of normative documents]. Moscow, 2014, 72 p.

Статья поступила в редакцию 28.04.2022; одобрена после рецензирования 20.08.2022; принята к публикации 20.08.2022.

The article was submitted 28.04.2022; approved after reviewing 20.08.2022; accepted for publication 20.08.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 139–146. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 139–146.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-139-146>

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОБЛЕМНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В СТРУКТУРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Смирнова Светлана Алексеевна, кандидат культурологии, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, grace-noire@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1276-7167>

Аннотация. В статье рассматривается методика создания проблемно ориентированной среды на занятиях иностранным языком в вузе как актуальной технологии, развивающей универсальные и профессиональные компетенции студентов, которая способствует более глубокому пониманию изучаемого материала и применению полученных знаний на практике, чем при использовании опыта классического обучения. Изучаются принципы данной педагогической технологии и анализируются преимущества и недостатки ее практического применения. Цель статьи – исследовать теоретическую сторону вопроса и экспонировать возможности данной концепции построения занятий в вузе с возможностью концептуальных изменений всего процесса обучения, а именно существенное переосмысление роли преподавателя и студента и в целом содержания их коллективной академической деятельности.

Ключевые слова: проблемно ориентированная среда, педагогическая технология, универсальные и профессиональные компетенции, методика преподавания иностранного языка, самостоятельная работа студентов, активное обучение, критическое мышление, креативность в обучении, геймификация.

Для цитирования: Смирнова С.А. Образовательный потенциал проблемно ориентированного обучения как педагогической технологии в структуре высшего образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 139–146. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-139-146>

Research Article

EDUCATIONAL POTENTIAL OF PROBLEM-BASED LEARNING AS A PEDAGOGIC TECHNOLOGY IN THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION

Svetlana A. Smirnova, Candidate of Cultural Studies, Kostroma State University, Kostroma, Russia, grace-noire@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1276-7167>

Abstract. The article considers the method of creating a problem-oriented environment in foreign language classes at a higher education institution as topical technology that develops students' universal and professional competences, contributes to a deeper understanding of the studied material and the application of the knowledge in practice than in the experience of classical education. The questions of technological principles of this pedagogic technology are studied and the advantages and disadvantages of its implementation are analysed. The article aims to explore the theoretical side of the issue and exhibit the possibilities of this concept of making higher education classes with the possibility to conceptually change the learning process, namely radical rethinking of the teacher – student roles and the overall academic content of their collective activities.

Keywords: problem-based education, pedagogic technology, universal and professional competences, methods of teaching foreign language, independent students' work, active learning, critical thinking, creativity in learning, gamification.

For citation: Smirnova S.A. Educational potential of problem-based learning as a pedagogic technology in the structure of higher education. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 139–146. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-139-146>

Введение

Повышение качества подготовки конкурентоспособного и компетентного специалиста – выпускника вуза, овладевшего универсальными и профессиональными компетенциями, представляется одной из первостепенных целей в концепции развития системы высшего образования в России. Инновационные процессы, происходящие в системе образования в последние годы, не только требуют больших усилий со стороны обучающихся, но и ставят новые задачи перед педагогами высшей школы. Среди необходимых умений, которыми должен обладать преподаватель вуза, особое внимание привлекает способность создавать на занятиях проблемно ориентированную образовательную среду, обеспечивающую формирование у обучающихся компетенций, предусмотренных актуальным ФГОС. Данное умение становится основополагающим в деятельности педагога высшей школы, так как преподаватель должен не только изучить особенности проблемного обучения, но и уметь проектировать и работать в проблемно ориентированной учебной среде на практике.

Научная новизна исследования состоит в попытке выявить и проанализировать положительные и отрицательные стороны работы со студентами через решение проблемно ориентированных заданий на занятиях иностранным языком в вузе.

Современное поколение обучающихся, имея круглосуточный доступ в Интернет, уже не воспринимает преподавателя в статусе единственного источника истины и не стремится черпать информацию из книг. В связи с этим утверждается, что знания должны даваться с привязкой к действительности, развивать компетенции, которые будут востребованы у обучающихся в течение всей жизни. Учебный процесс должен стать креативным и мотивирующим, новаторским и захватывающим, что невозможно без применения современных технологий и новых методов обучения. Современный преподаватель должен владеть технологиями, активизирующими работу студентов, и уметь разнообразить и преобразить сам процесс обучения. В арсенале преподавателя должно быть множество разнообразных методов проведения занятий, способствующих повышению интереса обучающихся к изучаемой дисциплине и учёбе в целом. Использование новых методик значительно улучшает процесс освоения материала, учит студентов мыслить и применять знания, полученные на практических занятиях [Смирнова: 205]. В статье рассматривается один из методов, вызывающих положительную обратную связь у студентов, а именно создание проблемно ориентированной среды на занятиях иностранным языком в вузе.

Цели создания проблемно ориентированной среды как необходимого условия реализации проблемно ориентированного обучения

Само слово «проблема» происходит от греческого «задача», в широком смысле – это сложный теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения; в науке – противоречивая ситуация, выступающая в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая адекватной теории для её разрешения [Большой энциклопедический словарь]. В основе проблемно ориентированного обучения лежит конструктивистский подход, который подчеркивает важность реконструкции опыта в процессе формирования новых знаний [Пиаже: 23]. Созданием на занятиях проблемно ориентированной среды преподаватели высшей школы занимались еще в середине XX столетия. В это время в связи с глобальными переменами, происходившими в обществе, экономике, образовании и всех сферах человеческой жизни, требовалось повысить компетентность и гибкость обучающихся и выпускников вузов за счет развития креативности мышления и внедрения новаторских методов обучения. Именно в эту эпоху на основании проводимых психологических исследований появились новые педагогические практики, целью которых было «вместо предоставления священных истин создать условия для того, чтобы вызвать собственное мышление у студентов» [Глазерсфельд]. Впервые проблемно ориентированное обучение было применено в медицинских вузах, где требовалось найти эффективный способ переноса теоретических знаний на практическую деятельность [Lu Liu Xiaohuang Du]. Три медицинские школы: университет Лимбурга в Маастрихте (Нидерланды), университет Ньюкасла в Австралии и университет в Нью-Мексико в Соединенных Штатах – разработали модель проблемно ориентированного обучения и внедрили ее в собственную педагогическую практику [Шухов: 53]. Постепенно метод начал широко применяться не только в сфере преподавания медицины, но и в других сферах образования, от дошкольного до высшего.

Методика преподавания иностранного языка в рамках проблемно ориентированного обучения становится всё более популярной не только в западных высших школах, но и российских вузах, ведь она направлена на стимулирование самостоятельной работы студентов, когда акцент смещается с преподавателя на деятельность и развитие самого учащегося. В зарубежных практиках было предпринято немало попыток дать дефиницию понятия проблемно ориентированного обучения. Например, американский врач и медицинский педагог Ховард Барроус, принимавший участие в разработке данной методики в университете МакМастер в Канаде, даёт опреде-

ление с точки зрения конкретных атрибутов, присутствующих данному методу [Bargows]. К ним относятся такие параметры, как личностная ориентированность, организованность процесса обучения вокруг проблемы и направленность на работу в небольших группах, где преподаватель выступает в качестве посредника. Савин-Баден, профессор исследований в области высшего образования и директор исследовательской группы Learning Innovation Research Group в университете Ковентри (Англия) предлагал выделять пять видов проблемно ориентированных занятий: для достижения знания, для профессиональной деятельности, для междисциплинарного понимания и осмысления, для межотраслевого обучения и для получения критических компетенций [Savin-Baden].

В системе отечественного образования современный преподаватель иностранного языка, реализующий программы ФГОС, в первую очередь должен развивать коммуникативную компетенцию, при этом делая акцент на обучении «живому общению», одновременно совершенствуя у студентов универсальные компетенции, такие как умение работать в команде, способность формулировать и отстаивать своё мнение, толерантно относиться к другим культурам, способность мотивированно и самостоятельно обучаться в течение всей жизни. При осуществлении данных задач отбор материала и составление заданий для изучения должны соответствовать принципам проблемно ориентированного обучения. Преподавание иностранного языка путем создания проблемно ориентированной среды представляется одним из перспективных направлений современного обучения, так как позволяет опираться не только на знания самого иностранного языка, но и затрагивать междисциплинарность и делать акцент на будущей профессии обучающихся [Малюга: 84].

Проблемно ориентированное обучение предоставляет студентам свободу в поиске и изучении информации для решения поставленной преподавателем задачи. Эту методику можно считать успешной с точки зрения вовлечения учеников в образовательный процесс и получения не только теоретических знаний, но не менее важных практических навыков. Умение преподавателя проводить занятия, выстроенные согласно принципам проблемно ориентированного подхода, основываются на готовности самих студентов воспринимать те виды деятельности, которые предлагает педагог. В основном это осуществляется в том случае, когда студенты владеют так называемыми soft skills, например высоким уровнем свободной коммуникации, умением работать в команде, креативностью и критическим мышлением.

Таким образом, представляется, что проблемно ориентированное обучение в рамках дисциплины «Иностранный язык» является актуальным, так

как успешно реализуется именно в малых учебных группах (оптимально – 10–15 человек), позволяет координировать работу не только всего коллектива, но и каждого обучаемого в отдельности, может быть ориентировано на личность студента и позволяет на каждом занятии решать конкретную, отдельную от других, новую проблемную практическую задачу.

В данном случае преподаватель становится координатором и наставником, тьютором и гидом, сопровождающим и направляющим учебный процесс, а не авторитарным руководителем, излагающим теорию и проверяющим ошибки. Он становится дизайнером проблемно ориентированной среды, его основная цель в данном случае – вовлечь обучаемых в процесс выполнения задания таким образом, чтобы обучение превратилось в естественный процесс решения задачи, желательно, чтобы она была взята из реальной жизни, а лучше – была бы связана с будущей профессией студентов. Также необходимо проводить занятие таким образом, чтобы студенты подошли к выполнению проблемного задания осознанно, мотивированно, критически и равнодушно. Преподаватель должен уметь соотносить проблемную ситуацию, с одной стороны, с тезаурусом обучаемых, а с другой – предусмотреть, чтобы она была достаточно трудной, а не банальной; опираясь при этом на основные дидактические принципы (научность, систематичность, наглядность и т. д.) [Виноградова: 493].

Главные цели, которые преследует преподаватель, занимающийся дизайном проблемно ориентированной среды обучения – это развитие у обучаемых способности находить решение поставленной проблемы, одновременно учиться работать с информацией, вычленять главное, доказывать свою точку зрения, умение грамотно вести дискуссию, делать выводы. При этом акцент делается не на получении готовых знаний, а на их поиск и осмысление, на совместную работу преподавателя и студента. Технология работы в проблемно ориентированной среде является интерактивным видом учебной деятельности, что позволяет взаимодействовать всем участникам, студентам и педагогу.

Работая в созданной преподавателем проблемно ориентированной учебной среде, студенты учатся анализировать предложенные учебные ситуации, оценивать возможности, выбирать путем обсуждения наилучший вариант и составлять план осуществления решений, проводить рефлексию. В качестве результата ожидается устойчивый навык решения практических проблемных задач. При этом формируются следующие универсальные компетенции: развитие навыка структурирования информации, стратегические и тактические навыки, критический анализ получаемого опыта при принятии решений, плодотворная коммуникация в процессе обсуждения проблемы, развитие систем-

ного, мировоззренческого метазнания. Как следствие наблюдается повышение мотивации обучаемых, развитие их интеллектуальных способностей, единение коллектива, взаимоуважение. Всё это обязательно будет востребовано в дальнейшем обучении и профессиональной деятельности будущих специалистов.

Планирование, организация и проведение проблемно ориентированного занятия

Подготовка к проведению проблемно ориентированного занятия требует немалых усилий со стороны педагога высшей школы. Первая ступень создания подобного занятия происходит во внеаудиторное время и должна быть посвящена методическому обдумыванию темы и анализу выбранного для этой цели языкового материала для обучения. Для этого необходимо просмотреть материал, который студенты должны самостоятельно изучить заранее, чтобы быть готовыми к плодотворной работе в аудиторное время. В настоящее время в связи с сокращением количества аудиторных часов и увеличением учебной нагрузки, определённой на самостоятельное обучение, студенты много времени уделяют самоподготовке. В данном случае это является обоснованным. В качестве подтверждения принятия подобного решения в большинстве случаев приводится когнитивная пирамида Блума [Talbert: 18]. При этом на занятиях более не уделяется внимание познавательным действиям невысокого уровня (заучивание сведений), а выполняются более высокопродуктивные виды деятельности (понимание, применение, анализ, синтез и оценка).

Вторая ступень при разработке проблемно ориентированного занятия – это работа преподавателя с учебной группой в аудитории. Роль преподавателя в данном случае заключается во вступительных пояснениях и формулировании заключительного вывода, организации студентов в дискуссионных группах, поддержке дисциплины и рабочей атмосферы, оценке подготовленности учеников и работы на протяжении всего урока.

При введении проблемно ориентированного материала важным моментом является начало урока, ведь от того, как начнётся обсуждение, будет зависеть весь настрой учеников и результат работы. Задача преподавателя состоит в подборе проблем из реальной жизни, примеров, которые могут быть полезными обучающимся в их профессиональной деятельности. В течение занятия преподаватель ненавязчиво направляет студентов, например с помощью проблемных вопросов, поощряет их мыслить глубоко и дальновидно, побуждает отказаться от принятия неубедительных решений и несерьёзных выводов.

Подведение итогов является столь же важной частью проблемно–ориентированного занятия, как и само обсуждение. Рекомендовано вначале дать возможность высказаться самим участникам дискус-

сии, а затем и самому преподавателю, который оценивает работу малых групп и каждого студента в отдельности. Необходимо сообщить участникам урока о вариантах, возможностях, которые не были учтены, также подчеркнуть креативные и полезные идеи и выводы, непременно стоит указать на допущенные ошибки, если таковые встречались. Подведение итогов – нелёгкий момент в организации плодотворного урока, многое здесь зависит от методической подготовки преподавателя, от его коммуникативной и профессиональной компетентности.

Алгоритм проведения проблемно ориентированного занятия на иностранном языке

Для комфортной работы в проблемно ориентированной учебной среде необходимо убедиться, что уровень владения иностранным языком в данной группе соответствует выбранной проблеме, также следует увлечь обучаемых, предложить проблематику, интересную и представляющую важность для данной возрастной аудитории. В свою очередь имеет большое значение доброжелательная атмосфера во время урока, положительный настрой. При соблюдении вышеперечисленных условий преподаватель предлагает проблему. Обычно обучаемых очень мотивирует, если проблема представляет собой вызов, при этом происходит стимулирование желания найти пути её решения, студенты стремятся произвести впечатление на преподавателя и сокурсников, увлечённо дискутируют и предлагают интересные идеи. Для демонстрации проблемы лучше использовать видеоматериалы, красочные презентации, аутентичные материалы (You Tube, Ted ED и т. п.).

При проведении проблемно ориентированного занятия преподавателю рекомендуется придерживаться следующего алгоритма:

1. Формулирование проблемы и осознание её участниками учебного процесса (постановка проблемного вопроса).
2. Ключевое задание (анализ ситуации и выявление проблемы).
3. Контекст решения проблемы (выявление гипотез, характеристика рассматриваемой в проблеме ситуации, обстановки, участников проблемы).
4. Формулирование заданий (которые могут привести к решению проблемы, возможна альтернатива из нескольких вариантов) и выбор критериев решения проблемы.
5. Оценка и прогноз вероятных разрешений проблемы (например, в виде мозгового штурма).
6. Рефлексия успешности разрешения проблемного задания (анализ последствий принятого решения).

При условии наличия заинтересованности обучаемых, снятия с преподавателя приоритетного титула «эксперта» и назначения его лишь соучастником обсуждения студенты должны начать формировать соб-

ственную картину видения проблемы, искать факты, вступать в дискуссии, отстаивать своё мнение. В данной ситуации обучаемые сами, без помощи преподавателя, выстраивают алгоритм действий, работают с информацией, делают выводы [Нестеренко: 231].

К преподавателю, который работает в созданной им же проблемно ориентированной обучающей среде, предъявляются особенные требования. Во-первых, он должен освоить инновационные технологии, во-вторых, – сам постоянно развиваться как педагог, совершенствовать не только свой творческий, но и личностный потенциал. Он возлагает на себя новые функции, становится фасилитатором, наставником, геймификатором. Каждый из этих новых видов деятельности требует развития конкретного усовершенствованного набора навыков, вербальной и невербальной компетентности, коммуникативной и интерактивной грамотности [Ведрева: 16].

Занятия иностранным языком в высшей школе могут совмещать изучение языкового материала с содержанием, затрагивающим будущую профессиональную деятельность обучаемых, что неизменно повышает заинтересованность студентов в изучении предмета. Как отмечают Е.В. Пономаренко и Е.Н. Малюга, успешная интеграция языка и содержания профильных дисциплин на занятиях по иностранному языку профессионального общения должна выполнять задачи обучения языку и тренировки профессиональных навыков, а также предоставлять возможности как для совершенствования владения иностранным языком, так и для профессионального роста [Ponomarenko: 4525].

В качестве примера рассмотрим проблемно ориентированное задание, предложенное студентам второго курса первой ступени обучения вуза направления подготовки «Психология». Тема занятия напрямую касается профессиональной направленности обучаемых и готовит их к умению профессионально разрешать конфликты, а именно находить обоюдоприемлемые варианты решения проблемы, которые бы имели значимость для участников конфликта, таким образом, чтобы добиться урегулирования их отношений.

Студенты направления «Психология» заранее ищут информацию о способах разрешения конфликтов (либо уже владеют таковой). К примеру, им рекомендуется ознакомиться с теорией А.Л. Крупенина и И.М. Крохиной согласно которой существует несколько способов разрешения конфликтов в учебном коллективе [Крупенин: 431]. В качестве ключевого задания студентам предлагалось оценивание вероятностей разрешения конфликта. Вот само задание:

A schoolteacher usually begins the lesson by explaining to the students what they will learn during the lesson. One student is regularly late for class, which means that the teacher has to start the explanation from

the very beginning, as a result the entire class loses valuable time that spoils the discipline. (Школьный учитель обычно начинает урок с того, что объясняет ученикам то, что они будут изучать в течение занятия. Один ученик регулярно опаздывает на урок, из-за чего учителю приходится начинать объяснение с самого начала, весь класс теряет драгоценное время, из-за чего портится дисциплина.)

Студентам предлагается выявить несколько различных способов разрешения конфликтной ситуации.

Первый способ урегулирования конфликта называется «подавление». Суть этого способа заключается в проявлении беспрекословного авторитета учителя, который авторитарно критикует ученика, не давая ему объяснить причину случившегося.

Второй способ носит название «уступка» и заключается в том, что ученик выигрывает спор с учителем, в результате чего учитель уступает ученику, чтобы не терять время и свой авторитет.

Третий способ, который называется «сотрудничество» подразумевает взаимный договор между учеником и учителем с целью удовлетворения потребностей обеих сторон с минимальными потерями времени и авторитета.

Задания, наводящие обучаемых на разрешение проблемно ориентированной задачи, могут быть представлены в виде дискуссии, а именно обсуждения следующих вопросов:

1) What is the most productive way to resolve the conflict? Why? Analyze the positive and negative aspects of each method. (Какой способ разрешения конфликта представляется наиболее продуктивным? Почему? Проанализируйте положительные и отрицательные стороны каждого метода.)

2) Was it possible to avoid this conflict? Could you do that? Why should teachers and students generally avoid conflicts in the classroom? What can this lead to? (Возможно ли было избежать данного конфликта? Смогли бы вы сделать это? Почему в целом учителю и ученикам следует избегать конфликтов в классе? К чему это может привести?)

3) Make possible characteristics of the participants of the conflict. (Составьте возможные характеристики участников конфликта.)

4) Think about what pedagogical techniques the teacher should apply to get out of this situation with dignity. (Продумайте какие педагогические приёмы должен применить педагог, чтобы достойно выйти из данной ситуации.)

Обсуждение данной проблемно ориентированной ситуации в итоге может венчать проект, направленный на составление памятки для педагога «Как выйти из конфликтной ситуации». Студенты с удовольствием берутся за такие задания, выполняя их в виде презентации или буклетов.

Обычно обучаемые с энтузиазмом приступают к разбору подобных ситуаций, так как они представляют практический интерес и являются актуальными, не имеют, на первый взгляд, очевидного решения, вариативны, соответствуют тематике их профессиональной направленности, предоставляют возможности поиска нетрадиционных решений, а также имеют высокий уровень практического обоснования и подтверждения выдвинутых гипотез.

Результаты проведения занятий, выстроенных согласно технологии проблемно ориентированного обучения

Результаты проведения проблемно ориентированных занятий оценивались путём анкетирования и опросов студентов специальности «Психология» второго курса бакалавриата. Согласно анкетированию и личным беседам все 100 % обучаемых оценили данную педагогическую технологию как результативную. Впечатления от уроков, сложившиеся у студентов и самого преподавателя, подтверждают описанные в литературе преимущества. 90 % участников опросов отметили положительное влияние на усвоение материала при работе в малых группах, 75 % задействованных студентов проявляли искреннюю инициативу, активно и неравнодушно принимали участие в обсуждении проблемных ситуаций, предлагали интересные варианты решений. Средний процент успеваемости тоже показал тенденцию к повышению. Во время обсуждения и анализа подобных уроков студентами было отмечено, что предложенный формат деятельности предоставил им возможность взглянуть на проблему с позиции профессионала, что до этого изучалось лишь теоретически. Также респонденты отмечали тот факт, что проблемно ориентированные занятия пробудили в них интерес и заставили задуматься о возможных собственных действиях в подобных ситуациях. Все 100 % обучаемых в качестве положительного фактора выделили то, что им было предоставлено больше самостоятельности, что на этапе распределения ролей и заданий они могли выбрать ту зону ответственности, которая была им полезна и интересна. Как следствие, в работу оказались вовлечены абсолютно все, даже студенты, уровень владения иностранным языком которых был ниже среднего. Полагаю, что полученный опыт разработки и внедрения в учебный процесс проблемно ориентированных заданий может быть полезен преподавателям даже непрофильных дисциплин, таких как «Иностранный язык». Создание проблемно ориентированной среды подразумевает, что предлагаемые студентам для изучения проблемы должны быть связаны с предметной областью осваиваемой ими профессии, а также с их универсальными и профессиональными компетенциями. Это сложнейший, но крайне интересный для преподавателя и студентов вызов.

Заключение

В результате наблюдения за экспериментальной группой студентов и в процессе работы с проблемно ориентированными заданиями выявлены определённые преимущества работы с данной технологией на занятиях иностранным языком в вузе. Во-первых, замечено, что при правильной формулировке проблемы и грамотном её преподнесении процесс её разрешения очень увлекает участников учебного процесса. Во-вторых, групповая дискуссия, неизменно присутствующая на подобных занятиях, несомненно, повышает не только коммуникативную компетенцию, но и общую мотивацию, а также учит толерантно относиться к мнению других её участников. Студенты при этом учатся самостоятельно заниматься поиском материала и его обработкой, таким образом приобретая навык разрешения проблем, одновременно овладевая умением оценивать источник информации на достоверность. Представляется возможным утверждать, что данная технология индуцирует студентов к самостоятельной работе, учит их логически размышлять. Формируются гибкие навыки, предусмотренные актуальным ФГОС. При этом задания воспринимаются аудиторией в геймифицированной форме, а материал, который необходимо запомнить, – как правила, по которым нужно играть. Немаловажным является тот факт, что обучаемые в данном случае начинают мыслить нестандартно, что необходимо для поиска неординарных вариантов решений проблемы. Это является ценным навыком, поскольку нетривиальное мышление в настоящее время востребовано среди работодателей. В данном случае создание педагогом проблемно ориентированной среды является важнейшим условием реализации проблемно ориентированного обучения. Педагоги, создающие на своих занятиях проблемно ориентированную среду, делают образовательный процесс интересным, незабываемым, жизненным и увлекательным. А чем активнее студент участвует в нём, тем интереснее ему учиться. И, наконец, данная педагогическая технология готовит студентов к «реальной жизни», даёт возможность привязать теорию к практике. Таким образом студент постигает практические аспекты своей будущей профессии прямо в стенах вуза.

Одновременно с этим можно заявить о некоторых недостатках, выявленных в процессе работы с созданием проблемно ориентированной среды. Трудности могут возникнуть с самой формулировкой проблемы. Она обязательно должна соответствовать интересам и возрастным особенностям данной группы слушателей курса, также она неизбежно должна заранее обратиться к необходимому для освоения материалу. Управление дискуссией и поддержание интереса требует от преподавателя большого педагогического опыта и мастерства. Студенты должны самостоя-

тельно уметь искать и вычленять нужную информацию, что не всегда возможно из-за недостаточного уровня владения иностранным языком. Также не заинтересованные в теме проблемы участники могут выпасть из процесса обсуждения и обучения в данном режиме.

Утверждается, что основным отличием проведения занятий по иностранному языку с использованием проблемно ориентированной технологии от классических практических уроков является то, что подобные занятия позволяют успешно формировать и развивать универсальные и профессиональные компетенции обучаемых. Для большинства заданий необходимы профессиональные знания из разных сфер. Преподаватель в данном случае решает множество задач, таких как управление учебным процессом без явного императивного вмешательства, одновременное обеспечение включения в активную работу как «сильных», так и «слабых» студентов, установка прочной обратной связи, постоянного контроля усвоения знаний и прочной мотивации к изучению предмета. Подобные занятия учат работать самостоятельно и в группах, активно общаться, развивают критическое мышление и анализ, стимулируют самостоятельное обучение, применяют контент курса к примерам из реальной жизни, повышают исследовательскую и информационную грамотность участников обучения, подчёркивают междисциплинарные связи.

Подводя итог, хочется отметить, что внедрение технологии проблемно ориентированного обучения может значительно улучшить качество знаний и компетенций студентов, но в то же время это достаточно сложно и трудоёмко, требует высокого профессионализма и дополнительных усилий со стороны преподавателя. Полагаем наиболее приемлемым сочетать проведение занятий, разработанных для проведения в проблемно ориентированной среде, с традиционными методами. Такая совокупность алгоритмов обучения помогает наилучшему усвоению материала, развитию познавательных интересов и творческих способностей студентов, готовит их к качественной практической работе в будущем.

Список литературы

Большой энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2000. 1434 с.

Вепрева Т.Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированно-го курса: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012. 182 с.

Виноградова О.С. Целесообразность использования проблемных методов в обучении ИЯ на продвинутом этапе в специализированном вузе // Актуальные вопросы практики преподавания иностранных

языков: сб. материалов науч.-практ. конф. вузов Москвы. 2003. С. 52–642.

Глазерсфельд Э. фон. Радикальный конструктивизм и преподавание // Теоретические вопросы образования: хрестоматия. 2015. Ч. 2. С. 106–122.

Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Книга и технологии превращения детей в хороших учеников. 1995. 448 с.

Колобова Е.А., Самохвалова А.Г., Сокова Г.Г., Тимонина Л.И. Ролевая структура профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 136–144.

Малюга Е.Н. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам на современном этапе // Вопросы прикладной лингвистики. 2010. № 3. С. 83–97.

Нестеренко А.А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2006. 348 с.

Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. СПб.: Питер, 2004. 159 с.

Смирнова С.А. К вопросу о преподавании иностранного языка в вузе согласно новому стандарту ФГОС 3++ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 4. С. 205–209.

Шухов В.С., Володин Н.Н., Чучалин А.Г. Вопросы непрерывного медицинского образования // Лечащий врач. 2000. № 3. С. 52–56.

Barrows H. Problem-based Learning: An approach to medical education. Springer series on Medical Education, 1980, pp. 101-114.

Ponomarenko E.V., Malyuga E.N. Business English and Functional Linguistics: Teaching Practical English in Perfect Harmony with Theory. 5th International Conference of Education, Research and Innovation, 2012, pp. 4524–4529.

Lu Liu Xiaohuang Du, Zuo Zhang, Jiyin Zhou. Effect of problem-based learning in pharmacology education. A meta-analysis. Studies in Educational Evaluation, vol. 60, 2019, pp. 43-58.

Savin-Baden M. Problem-Based Learning in Higher Education. Untold Stories, 2000, pp. 13-27. URL: https://www.researchgate.net/publication/243783611_Problem-based_Learning_in_Higher_Education_Untold_Stories (дата обращения: 16.01.2022).

Talbert R. Inverted Classroom. Colleagues, 2012, vol. 9, issue 1, article 7. URL: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol.9/iss1/7> (дата обращения: 24.04.2022).

References

Bolshoy entsiklopedichesiy slovar [Big encyclopedic dictionary]. M., Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya Publ., SPb., Norint Publ., 2000, 1434 p. (In Russ.)

Vepreva T.B. *Obuchenie professional'no-orientirovannoj inozazychnoj leksike studentov nejazykovykh special'nostej na osnove integrirovannogo kursa* [Teaching professionally-oriented foreign language vocabulary to students of non-linguistic specialties on the basis of an integrated course]: dis. ... kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2012, 182 p. (In Russ.)

Vinogradova O.S. *Celesoobraznost' ispol'zovanija problemnykh metodov v obuchenii IJa na prodivnutom jetape v specializirovannom vuze* [The feasibility of using problem methods in teaching foreign languages at an advanced stage in a specialized University]. *Aktualnie voprosi praktiki prepodavania inostrannykh yazikov: sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferencii vuzov Moskvi* [Topical issues in the practice of teaching foreign languages: Sat. materials scient.-pract. conf. universities in Moscow]. M., 2013, pp. 47-52. (In Russ.)

Glaserfeld E. von. *Radikalniy konstruktivism i prepodavanie* [Background. Radical constructivism and teaching]. *Teoreticheskiye voprosi obrasovaniya: khrestomatiya* [Theoretical issues of education: a reader], ed. by Polonnikov A.A., Korbut A.M., Korchalova N.D. Minsk, BGU Publ., 2015. Ch. 2:

Kolobova E.A., Samohvalova A.G., Sokova G.G., Timonina L.I. *Rolevaja struktura professional'noj dejatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly* [The role structure of professional activity of a teacher of higher education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Vestnik of Kostroma State University. Series:

Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26/1, pp. 136–144. (In Russ.)

Maluga E.N. (2010). *Professionally oriented foreign language training at the present stage* [Professionally oriented teaching of foreign languages at the present stage]. *Voprosi prikladnoy lingvistiki. Questions of applied linguistics* [Questions of Applied Linguistics.], № 3, pp. 83–97. (In Russ., abstract in Eng.)

Nesterenko A.A. *Didakticheskie modeli realizacii problemno-orientirovannogo obucheniya* [ПЕРЕВОД]: dis. ... kand. ped. nauk. Moscow, 2006, 348 p.

Smirnova S. *K voprosu o prepodavanii inostrannogo yazyka v vuze soglasno novomu standartu FGOS 3++* [Teaching foreign languages in the High School according to the new state educational standard]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. [Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2019, vol. 25, № 4, pp. 205-209. (In Russ.)

Shukhov V.S., Volodin N.N., Chuchalin A.G. *Voprosy nepreryvnogo medicinskogo obrazovaniya* [Issues of continuing medical education]. *Lechashchiy vrach* [Treating doctor], 2000, № 3, pp. 52-56. (In Russ., abstract in Eng.)

Статья поступила в редакцию 30.03.2022; одобрена после рецензирования 19.06.2022; принята к публикации 19.06.2022.

The article was submitted 30.03.2022; approved after reviewing 19.06.2022; accepted for publication 19.06.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 147–152. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 147–152.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378.811:11

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-147-152>

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕКСТОВ ИНОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Каплина Маргарита Михайловна, кандидат филологических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия, kaplinamm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8895-0083>

Жезлова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, Костромской государственной университет, Кострома, Россия zhezlova11@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9354-6114>

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современной методики преподавания иностранных языков в вузе: развитию критического мышления у обучающихся в рамках предмета «Язык СМИ». Авторы представили анализ взглядов российских и зарубежных исследователей на такие понятия, как критическая толерантность, культурная идентичность, межкультурная компетенция и др. Студенты лингвистических направлений подготовки сегодня испытывают особые трудности в преодолении языкового и культурного барьера при анализе информации из иноязычных СМИ. В исследовании обосновываются способы организации педагогом познавательной деятельности студента на практических занятиях по иностранному языку, что помогает приобретать опыт работы с иноязычным публицистическим текстом в условиях нетолерантного поведения иноязычных СМИ по отношению к России. В статье обобщается практический опыт преподавателей и предлагается алгоритм работы с текстом, состоящий из нескольких этапов. Данный вид работы предполагает анализ текста в соответствии с определенными тактическими установками, что позволяет формулировать собственную точку зрения согласно заданной речевой ситуации. Авторы приходят к выводу об образовательной ценности данного алгоритма работы, такой подход к обучению помогает формированию толерантной позиции к представителям других культур и навыка уважительного диалога в рамках поликультурного сообщества.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, нетолерантное поведение, стереотипное представление, культурные различия, приемы дискуссии.

Для цитирования: Каплина М.М., Жезлова С.А. К вопросу о формировании толерантности при изучении текстов иноязычных СМИ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 147–152. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-147-152>

Research Article

FORMATION OF TOLERANCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING THROUGH THE STUDY OF MEDIA TEXTS

Margarita M. Kaplina, Candidate of Philological Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, kaplinamm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8895-0083>

Svetlana A. Zhezlova, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostroma State University, Kostroma, Russia, zhezlova11@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9354-6114>

Abstract. The article is devoted to a topical issue in modern methods of foreign language teaching at university, i.e. the development of critical thinking among students within the framework of the subject “Media Language”. The authors present an analysis of the views of Russian and foreign researchers on such concepts as critical tolerance, cultural identity, cross-cultural competence, etc. Students of linguistic areas of training today experience particular difficulties in overcoming language and cultural barriers when analyzing information from foreign-language media. The study substantiates the ways in which the teacher organizes the student’s cognitive activity in practical foreign language classes, which helps to gain experience in working with a foreign-language journalistic text in the conditions of intolerant behavior of foreign-language media in relation to Russia. The article summarizes the practical experience of teachers and proposes an algorithm of text analysis, consisting of several steps. This type of work involves the analysis of the text in accordance with certain tactical guidelines, which allows you to formulate your own point of view according to a given speech situation. The authors give proof of the educational value of this algorithm of work, underlining that such approach to learning helps to form a tolerant position towards representatives of other cultures and the skill of respectful dialogue within a multicultural community.

Key words: cross-cultural communication, intolerant behavior, stereotyping, cultural differences, discussion techniques.

For citation: Kaplina M.M., Zhezlova S.A. Formation of Tolerance in Foreign Language Learning through the Study of Media Texts. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 147–152. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-147-152>

Постановка проблемы

Современная геополитическая ситуация продемонстрировала недостаточную готовность студентов работать с иноязычными публицистическими текстами в условиях нетолерантного поведения европейских и американских СМИ по отношению к России. Особые трудности, в том числе психологического характера, испытывают студенты лингвистических направлений подготовки, так как они должны работать с аутентичным текстовым материалом в условиях социально-культурной нетерпимости и нередко проявляемой враждебности. Перед преподавателями стоит задача минимизировать негативное влияние иноязычных СМИ в процессе формирования межкультурной компетенции студентов, предоставить им инструменты работы с текстом и ознакомить с алгоритмом анализа информации в иноязычных СМИ. Межкультурная компетенция приобретает в современных условиях дополнительную составляющую, а именно навык критической толерантности в ходе поликультурного взаимодействия. Данная ситуация ведет к переосмыслению ряда фундаментальных для лингвистического образования понятий, таких как межкультурная коммуникация, поликультурное взаимодействие, толерантность, адекватный межкультурный диалог, культурная идентичность и т. п.

Понятия «межкультурная коммуникация» и «межкультурная компетенция» с 90-х годов XX века активно используются в различных областях гуманитарного знания, исследующих разнообразные аспекты человеческого взаимодействия. Исследователи понимают под данным термином «общение людей, представляющих разные культуры» [Тер-Минасова: 17], это также обмен информацией, осуществляемый носителями разных культур, что влияет на их коммуникацию и в некоторой степени определяет ее ход [Гузилова: 8]. Следует подчеркнуть, что овладение принципами межкультурной коммуникации включает не только способность разностороннего восприятия констант и явлений чужих культур, но также критическую толерантность по отношению к этим культурам и жителям данных стран [Rosebrock, Nix: 13–26].

Так, И.А. Стернин подчеркивает, что увеличение числа межэтнических конфликтов, интерес к национальной самобытности народов являются объективными причинами повышенного интереса к исследованиям в области коммуникативного поведения [Стернин: 5]. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что всеобщее внимание к вопросам межкультурной и международной ком-

муникации, вызвано тем, что на современном этапе «как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [Тер-Минасова: 11]. Формула межкультурной коммуникации, по мнению автора, – терпение, терпимость, толерантность [Тер-Минасова: 348]. Многие зарубежные исследователи, например Й. Больтен, Р. Кихль, К. Розеброк, также рассматривают толерантность как важнейшую составляющую межкультурной коммуникации и даже нередко отождествляют эти два понятия. В последние годы в России появилось достаточно много работ, посвященных политическим, социальным и лингвистическим аспектам толерантности (О.Н. Горячева, Г.В. Михалева, Т.В. Романова, В.Л. Тихонова, В.А. Ремизов).

Следует признать, что сам термин *толерантность* имеет разнообразные трактовки, что неизбежно связано с этимологическим значением самого слова и его последующими трансформациями на основе общественных изменений.

Известно, что слово *толерантность* (из классической латыни *tolerantia* – «терпение») зафиксировано впервые в 1365 году со значением «терпеть, принимать то, с чем не согласен или что запрещено, но отказываться из снисходительности препятствовать или противодействовать». В 1567 году данное понятие расширяется до трактовки «признавать другой образ существования, действий и мышления», которая подразумевает, прежде всего, свободу вероисповедания. Публикация в 1763 году «Трактата о веротерпимости» Вольтера закрепила в словарях следующее определение: «уважение свободы другого с точки зрения его политических и философских убеждений» («respect de la liberté d'autrui en ce qui concerne ses opinions politiques, philosophiques») [Le Trésor].

Рассматривая сущность данного понятия, Е.И. Пассов предлагает заменить термины «терпимость и толерантность» на «взаимопонимание и взаимоуважение», поясняя, что только так формируется межкультурная компетенция [Пассов: 22–24]. Н.В. Абрамовских подчеркивает, что дословный перевод термина *толерантность* – это терпение, а терпеть не значит уважать. Кроме того, поясняет ученый, все словари XX века однозначно указывают прямое толкование толерантности как терпимости [Абрамовских, Гусейнова: 198]. Например, Большой словарь иностранных слов русского языка трактует толерантность как терпимость к чужим мнениям и верованиям. Толковый словарь

русского языка Н.Д. Ушакова определяет данное понятие как терпимый.

Однако следует признать, что в европейских толковых словарях толерантность рассматривается в основном как сочетание исходного этимологического значения и сформированной в ходе культурно-исторического развития общества составляющей, такой как принятие иного образа мыслей, действия или образа жизни, уважение свободы и убеждений (Langenscheidt, Duden).

В современной российской научной литературе представлены разные взгляды на понятие *толерантность*, вместе с тем, как замечают исследователи, необходимо прийти к единой трактовке рассматриваемого понятия: *толерантность* – это отношение к различию другого индивида [Абрамовских, Гусейнова: 198]. В специальном исследовании рассматриваемой проблемы отмечается, что определение толерантности может быть широким и узким. В широком смысле толерантность означает различные формы терпимости к различиям, в том числе равнодушное признание прав другого; невмешательство, пассивное безразличие; смирение по отношению к тому, что не соответствует нормам какого-либо сообщества, покорное принятие другого ради сохранения мира. Но толерантность, кроме терпимости, может также означать открытость другому, любопытство, уважение к нему, желание узнать ближе; одобрение различия. В узком смысле толерантность – это терпимость к другому, когда речь идет о морально значимом отклонении от того, что индивид или общество считают должным [Чепкина: 6]. По сути дела, разумная толерантность предполагает взаимопонимание и соблюдение определенных границ, это понятие включает отказ от антигуманности, признание права на обсуждение проблемы, не исключающего конфликтного несовпадения взглядов, – но это единственный правомерный способ убедить собеседника.

Как отмечают некоторые исследователи, в педагогическом контексте толерантность традиционно рассматривается как неотъемлемая часть поликультурного образования, целью которого является формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативного отношения к ним (В.С. Безрукова, Е.В. Кульбашная, М.В. Метц, О.Б. Скрябина, А.Г. Самохвалова). Именно в образовательном учреждении, созданном как пространство для социализации молодых людей, закладываются модели поведения, восприятия окружающего мира, основы уважения к людям другой культуры и умение с ними взаимодействовать. Общеизвестно, что национальный язык способствует построению современного открытого общества, но только изучение

иностранных языков открывает доступ в другую вселенную. [Khlifi: 28].

Анализ опыта формирования толерантности у студентов при изучении текстов иноязычных СМИ

Основная цель исследования заключалась в анализе, обобщении опыта профессионального преподавания иностранных языков в вузе и разработке методических предложений по формированию межкультурной и, в частности, толерантной компетенции при работе с иноязычными текстами СМИ. Методология исследования базируется на комплексном использовании традиционных методов (метод наблюдения, беседа, интервью), а также специальных методов работы с текстом, сочетающих в себе системный характер и субъективно-деятельностный подход (контекстуальный, тематический, дискурс-анализ). Материалом исследования послужили статьи из современной немецкой и французской (Le Figaro, Le Monde, Libération, France Soir, Zeit; Frankfurter Allgemeine Zeitung; Die Welt).

В настоящее время исследователи языка СМИ активно изучают процессы манипуляции человеческим сознанием, использование приемов дезинформации. Межэтнические, религиозные, политические конфликты, стереотипные представления об отдельных нациях становятся наиболее часто причиной нетерпимого взаимодействия. Именно этот фактор определяет выбор текстов для изучения, анализа и формирования толерантного восприятия разных культур на практических занятиях по иностранному языку.

Изучение иностранных языков неразрывно связано с погружением в другие культуры, поскольку студент не только приобретает лингвистические навыки общения, но и знакомится с лингвострановедением, литературой, историей страны изучаемого языка, только таким образом можно сформировать межкультурную компетенцию. Это неизбежно приводит к сравнению и анализу культурных различий, развивает критическое мышление и способность осмысливать стереотипные представления о других народах. Занятие по иностранному языку создает условия для развития способности слушать других, это место, где обмен точками зрения может взаимно обогащать участников коммуникации. Формирование навыка толерантного восприятия сопряжено с усилиями по овладению приемами дискуссии и убеждения, а приобретение опыта толерантного отношения в процессе обучения позволит студенту выйти в дальнейшем за рамки образовательного процесса.

Среди дисциплин профессионального цикла особое место занимает «Язык СМИ», который безоговорочно признается инструментом формирования установки «толерантность – интолерантность» [Муравьева] или «толерантного напряжения» [Чепкина:

26]. Тексты СМИ обладают значительными ресурсами для создания как позитивного, так и негативно влияния на отдельного читателя и общество в целом, кроме того, они представляют собой широкое коммуникативное поле, где фокусируются наиболее актуальные политические темы, социальные и культурные явления.

К моменту изучения данной дисциплины у студента-старшекурсника на достаточном уровне сформированы такие компетенции, как:

- владение знаниями о языковом строе в целом и отдельных языковых уровнях: фонетической системе, словарном составе, стилистических особенностях изучаемого языка;
- умение пользоваться основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания;
- наличие представления о языке реалий, связанных с важнейшими историческими событиями и культурно-историческими ассоциациями.

Опираясь на имеющиеся у студента знания, умения и навыки, преподаватель может предложить алгоритм критического анализа аутентичного иноязычного текста, а затем отработать его в ходе практической деятельности. Мы считаем приемлемым следующий алгоритм работы с текстом, состоящий нескольких этапов.

1. Предварительный этап подразумевает подбор аутентичного материала, отвечающего требованиям актуальности информации и изучаемой тематике.

2. Подготовительный этап включает практические мероприятия, предусматривающие погружение в тему:

- объяснение культурных ассоциаций контекста, чтобы избежать лингвистической и лексической интерференции;
- сравнение и анализ культурных различий в родном и иностранном языках;
- представление конфликтных ситуаций, порождающих разные точки зрения, и сравнение их с другими культурными системами;
- анализ конкретных примеров полемической коммуникации.

3. Аналитический этап направлен на оценку языкового материала:

- представить и объективно описать факты, изложенные в тексте;
- использовать тематический подход при анализе лексической составляющей;
- вычленить лексические единицы с отрицательной коннотацией, метафорическим и метонимическим переносом, объяснить их конкретное значение на уровне текста и манипулятивную компоненту;
- охарактеризовать назначение синтаксических конструкций текста, как, например, использование форм повелительного наклонения, риторических вопросов.

4. Коммуникативный этап:

- презентация конфликтных ситуаций, сопровождающихся разными позициями и речевыми проявлениями;
 - объяснение тактики, способствующей восприятию и обмену точками зрения на противоречивые темы, принимая во внимание особенности разных культурных систем;
 - составление диалогических и монологических высказываний с объяснением и формулировкой собственной точки зрения по обсуждаемой теме.
- Следует особо отметить, что заключительный этап работы является наиболее сложным и трудоемким как с лингвистической, так и с культурологической точки зрения. Более того, формирование диалогического или монологического высказывания неизбежно связано с определенными тактическими установками, так как любая тема может стать объектом критики:
- потенциальная готовность к изменению точки зрения;
 - умение противостоять конфликтной ситуации и возможности агрессивного отношения собеседника;
 - осознание своей идентичности, сформированной в оппозиции по отношению к другим;
 - умение отложить дискуссию.

Нужно особо подчеркнуть, что формирование толерантной позиции предусматривает понимание и принятие определенных границ. Завышенные ожидания от общения с представителями разных культур могут привести к тому, что во время непосредственного или опосредованного общения студент может неправильно выстроить межкультурный диалог, что приведет к недопониманию или даже конфликту.

Выводы

Таким образом, данная пошаговая работа с текстом формирует умение анализировать информацию на различных лингвистических уровнях, проводить сопоставительный и противопоставительный анализ текстов из разных источников, аргументированно формулировать свое отношение к прочитанному и в соответствии с ситуацией излагать свою точку зрения, реагировать на высказывание оппонента и вести диалог, учитывая мнения обеих дискутирующих сторон. Реализация образовательной цели предполагает стремление к взаимопониманию и взаимоуважению, отказ от агрессивной реакции и идеи нетерпимости, признание права на дискуссию, не исключая конфликтное несоответствие взглядов, – но это единственно возможный способ убедить собеседника.

Дальнейшая разработка методики формирования навыков межкультурной коммуникации и толерантной установки в общении на базе текстов иноязычных СМИ может быть ориентирована на разработку комплексов заданий, включающих в себя языковые и речевые упражнения, дискурсивные виды работы,

сопоставительные и противопоставительные подходы к анализу текста и др. Это тем более необходимо, поскольку многоязычный человек, владеющий толерантными установками, имеет доступ к действительно многообразному миру, способен понимать разного рода ксенофобии, а также выстраивать позитивные отношения в различных сообществах. Построение открытого общества невозможно без уважения прав человека и умения их защищать.

Список литературы

- Абрамовских Н.В., Гусейнова Э.М.* Историко-логический анализ развития понятия «толерантность» в научных исследованиях // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 196–198.
- Безрукова В.С.* Основы духовной культуры. Екатеринбург: Энциклопедический словарь педагога. 2000. 937 с.
- Большой словарь иностранных слов. URL: https://gufo.me/dict/foreign_words (дата обращения: 12.01.2022).
- Горячева О.Н., Гунько О.Г.* Лингвистическая безопасность – залог толерантности в СМИ // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. 2016. № 6 (73). С. 42–50.
- Гузикова М.О.* Основы теории межкультурной коммуникации: учеб. пособие / М. О. Гузикова, П.Ю. Фофанова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 124 с.
- Кульбашина Е.В.* Принцип языковой толерантности в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 231–237.
- Михалева Г.В.* Развитие межэтнической толерантности студентов средствами медиаобразования в Великобритании (1992–2020) // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN220.pdf> (дата обращения: 7.02.2022).
- Муравьева Н.* Язык толерантности и язык интолерантности. URL: <http://www.tolerance.ru/Yazyk-tol-intol.php?PrPage=SMI> (дата обращения: 30.01.2022).
- Пассов Е.И.* Развитие индивидуальности в диалоге культур: Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000. 161 с.
- Ремизов В.А.* Социокультурные войны современного мира // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 2 (100). С. 46–53.
- Стернин И.А.* Национальное коммуникативное поведение как предмет лингвистического и методического описания // Русское и французское коммуникативное поведение. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2002. Вып. 1. 136 с.
- Скрябина О.Б., Метц М.В., Самохвалова А.Г.* Коммуникативные трудности детей и подростков в процессе межкультурного общения: обзор европейских исследований // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24, № 2. С. 217–223.
- Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. 2-е изд., дораб. М.: Изд-во МГУ, 2004. 352 с.
- Тихонова В.Л.* Проблема эффективного применения принципов толерантности в современном научном дискурсе // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2018. № 4 (57). С. 180–185.
- Толерантность как культурная, политическая, лингвистическая проблема (анализ материалов СМИ и политического дискурса) / Т.В. Романова, А.Ю. Малафеева, Н.Н. Морозова, М.А. Климова. Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2017. 304 с.
- Толковый словарь современного русского языка / Ушаков Д.Н. М.: Аделант, 2014. 800 с.
- Чепкина Э.В.* Проблемы толерантности в средствах массовой информации: учеб.-метод. пособие / Э.В. Чепкина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 116 с.
- Bolten J.* Integrierte interkulturelle Trainings als Möglichkeit der Effizienzsteigerung und Kostensenkung in der internationalen Personalentwicklung. Interkulturelle Personalorganisation. Berlin, Verlag Wissenschaft und Praxis, 1998, s. 157-178.
- Duden. Online-Wörterbuch. URL: <https://www.duden.de> (дата обращения: 12.01.2022).
- Khelifi M.* La tolérance à l'école du XXI^e siècle. Revue internationale d'éducation de Sèvres. URL: <http://journals.openedition.org/ries/2952>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.2952> (дата обращения: 11.12.2021).
- Kiech R.* Interkulturelle Kompetenz, Globalisierung: von der Vision zur Praxis. Methoden und Ansätze zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Zürich, Versus, 1997, s. 11–29.
- Langenscheidt. Online-Wörterbuch. URL: <https://de.langenscheidt.com> (дата обращения: 12.01.2022).
- Le Robert. Dictionnaire Française. URL: <https://dictionnaire.lerobert.com> (дата обращения 12.01.2022).
- Le Trésor de la Langue Française. URL: <https://www.le-tresor-de-la-langue.fr> (дата обращения 17.01.2022).
- Rosebrock C., Nix D.* Grundlagen der Lesedidaktik. Baltmansweiler, Schneider, 2014, 176 s.

References

Abramovskikh N.V., Gusejnova Je.M. *Istoriko-logicheskiy analiz razvitija ponjatija «tolerantnost'» v nauchnyh issledovanijah* [Historical and logical analysis of the development of the concept of “tolerance” in scientific

research]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [The world of science, culture, education], 2015, № 2 (51), pp. 196–198. (In Russ.)

Bezrukova V.S. *Osnovy duhovnoj kul'tury* [Fundamentals of spiritual culture]. Ekaterinburg, Jenciklopedičeskij slovar' pedagoga Publ., 2000, 937 p. (In Russ.)

Bol'shoj slovar' inostrannyh slov [Large dictionary of foreign words]. URL: https://gufo.me/dict/foreign_words (access date: 12.01.2022). (In Russ.)

Gorjacheva O.N., Gun'ko O.G. *Lingvističeskaja bezopasnost' - zalog tolerantnosti v SMI* [Linguistic security is a guarantee of tolerance in the media]. *Social'no-jekonomičeskie i tehničeskie sistemy: issledovanie, proektirovanie, optimizacija* [Socio-economic and technical systems: research, design, optimization], 2016, № 6 (73), pp. 42–50. (In Russ.)

Guzikova M.O. *Osnovy teorii mezhekul'turnoj komunikacii: ucheb. posobie* [Fundamentals of the theory of intercultural communication: (textbook)], M. O. Guzikova, P.Ju. Fofanova; M-vo obrazovanija i nauki Ros. Federacii, Ural. feder. un-t. Ekaterinburg, Izd-vo Ural. un-ta Publ., 2015, 124 p. (In Russ.)

Kul'bashnaja E.V. *Princip jazykovoju tolerantnosti v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo* [Principle of language tolerance in the method of teaching RFL]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. sociokinetics], 2020, vol. 26, № 2, pp. 231–237. (In Russ.)

Mihaleva G.V. *Razvitie mezhetnicheskoju tolerantnosti studentov sredstvami mediaobrazovanija v Velikobritanii (1992–2020)* [Development of interethnic tolerance of students by means of media education in the UK (1992–2020)]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 2020, № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN220.pdf> (access date: 7.02.2022) (In Russ.)

Murav'eva N. *Jazyk tolerantnosti i jazyk intolerantnosti* [Language of tolerance and language of intolerance]. URL: <http://www.tolerance.ru/Yazyk-tol-intol.php?PrPage=SMI> (access date: 30.01.2022). (In Russ.)

Passov E.I. *Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur: Programma-koncepcija kommunikativnogo inojazychnogo obrazovanija* [Development of individuality in the dialogue of cultures. Program-concept of communicative foreign language education]. Moscow, Prosveshenie Publ., 2000, 161 p. (In Russ.)

Remizov V.A. *Sociokul'turnye vojny sovremennoju mira* [Sociocultural wars of the modern world]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Moscow State Uni-

versity of Culture and Arts], 2021, № 2 (100), pp. 46–53. (In Russ.)

Sternin I.A. *Nacional'noe kommunikativnoe povedenie kak predmet lingvističeskogo i metodičeskogo opisanija – Russkoe i francuzskoe kommunikativnoe povedenie* [National communicative behavior as a subject of linguistic and methodological description - Russian and French communicative behavior]. Voronezh, Istoki Publ., 2002, vol. 1, 136 p. (In Russ.)

Skrjabina O.B., Metc M.V., Samohvalova A.G. *Kommunikativnye trudnosti detej i подроствok v processe mezhekul'turnogo obshhenija: obzor evropejskih issledovanij* [The communicative difficulties of children and adolescents in the process of intercultural communication: review of European studies]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. sociokinetics], 2018, vol. 24, № 2, pp. 217–223. (In Russ.)

Ter-Minasova S.G. *Jazyk i mezhekul'turnaja kommunikacija* [Language and intercultural communication], 2-e izd., dorab. Moscow, MGU Publ., 2004, 352 p. (In Russ.)

Tihonova V.L. *Problema jeffektivnogo primeneniija principov tolerantnosti v sovremennom nauchnom diskurse* [The problem of effective application of the principles of tolerance in modern scientific discourse]. *Kaspijskij region: politika, jekonomika, kul'tura* [Caspian region: politics, economy, culture], 2018, № 4 (57), pp. 180–185. (In Russ.)

Tolerantnost' kak kul'turnaja, političeskaja, lingvističeskaja problema (analiz materialov SMI i političeskogo diskursa) [Tolerance as a cultural, political, linguistic problem (analysis of media materials and political discourse)], T.V. Romanova, A.Ju. Malafeeva, N.N. Morozova, M.A. Klimova. Nizhnij Novgorod, DEKOM Publ., 2017, 304 p. (In Russ.)

Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka [Explanatory Dictionary of the Modern Russian Language], Ushakov D.N. Moscow, Adelant Publ., 2014, 800 p. (In Russ.)

Chepkina Je.V. *Problemy tolerantnosti v sredstvah massovoj informacii: (ucheb.-metod. posobie)* [Problems of tolerance in the media: [learning method. allowance], Je.V. Chepkina; M-vo obrazovanija i nauki Ros. Federacii, Ural. feder. un-t. Ekaterinburg, Ural. un-t Publ., 2016, 116 p. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.04.2022; одобрена после рецензирования 15.07.2022; принята к публикации 15.07.2022.

The article was submitted 11.04.2022; approved after reviewing 15.07.2022; accepted for publication 15.07.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 153–157. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 153–157.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378.811:11

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-153-157>

ПОДКАСТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Воеводская Елена Андреевна, кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, belyakova-yelena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7927-3946>

Аннотация. В статье проанализированы универсальные компетенции, которые можно сформировать у будущих педагогов на занятиях по иностранному языку в педагогическом вузе. На основе анализа компонентов описанных универсальных компетенций сделан вывод о том, что одним из средств их формирования могут стать иноязычные подкасты. Опираясь на отечественные и зарубежные методические исследования, автор приводит определения понятия «подкаст», указывает сайты в сети Интернет, на которых преподавателю иностранного языка можно найти подкасты для занятий, описывает разные типы подкастов, которые можно использовать с целью формирования у студентов иноязычных языковых навыков и речевых умений, которые являются составляющими универсальных компетенций, закрепленных за дисциплинами «Иностранный язык» и «Практический курс иностранного языка». В статье охарактеризованы этапы работы с подкастами, которые были апробированы в ходе опытного обучения студентов трех факультетов педагогического вуза. На занятиях студенты сначала прослушивали аутентичные и учебные подкасты, предложенные преподавателем, затем создавали собственные подкасты, демонстрировали их и оценивали полученные друг у друга результаты по критериям, разработанным преподавателем. Автор приводит примеры подкастов, которые можно предлагать студентам по разным темам. В заключении приведены результаты анкетирования студентов, которые участвовали в прослушивании и создании подкастов, и сделан вывод о достоинствах подкастов как средства обучения иностранному языку.

Ключевые слова: подкасты, иностранный язык, универсальные компетенции, этапы, прослушивание, преподаватель, студенты.

Для цитирования: Воеводская Е.А. Подкасты как средство развития универсальных компетенций у студентов педагогического вуза на занятиях по иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 153–157. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-153-157>

Research Article

PODCASTS AS A MEANS OF PEDAGOGIC UNIVERSITY STUDENTS' UNIVERSAL COMPETENCES DEVELOPMENT AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Elena A. Voevodskaya, Candidate of Pedagogic Sciences, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia, belyakova-yelena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7927-3946>

Abstract. The article analyses future pedagogues' universal competences that can be developed at foreign language classes at pedagogic university. As a result of the abovementioned universal competences components analysis the conclusion that foreign language podcasts can be a means of their development, is made. Having studied Russian and foreign methodology researches, the author gives the definitions to the term "podcast", she indicates the websites where a foreign language teacher can find podcasts for its classes; she describes various types of podcasts that can be employed to develop students' language and speech skills which are the elements of universal competences expected to be developed at foreign language classes. The stages of working with podcasts that were tested in the process of experimental teaching the students of three pedagogic university faculties were characterised in the article. At English classes, students first listened to authentic and educational podcasts, offered by the teacher, with subsequent creation of their own podcasts, their demonstration and assessing each other's results using the criteria devised by the teacher. The author provides examples of podcasts that can be offered to students while discussing various topics. At the end of the article the questionnaire results of students participating in listening and creating podcasts are given, the conclusion about the advantages of podcasts as a means of teaching a foreign language is made.

Keywords: podcasts, foreign language, universal competences, stages, listening, teacher, students.

For citation: Voevodskaya E.A. Podcasts as a means of pedagogic university students' universal competences development at foreign language classes. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 153–157. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-153-157>

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) предъявляет достаточно высокие требования к выпускникам, обучающимся по программам бакалавриата. К концу обучения они должны обладать определенным перечнем компетенций, часть из которых являются единственными и универсальными для всех студентов. Рассмотрим универсальные компетенции (далее УК), которые должны быть сформированы у студентов в ходе изучения дисциплин «Иностранный язык» и «Практический курс иностранного языка». Выпускник должен уметь осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3); осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4); воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5)¹.

Основными компонентами указанных выше универсальных компетенций являются коммуникация и взаимодействие с представителями разных культур. Современный мир в условиях поликультурности и миграции предполагает наличие у индивида способности, гибкости и готовности к общению и взаимодействию с целью решения поставленных задач. Условием осуществления любой деятельности на межкультурном уровне является наличие у человека достигнутого уровня коммуникативной компетенции. Следовательно, преподаватель в вузе должен готовить студентов к взаимодействию с носителями разных акцентов, диалектов и национальных вариантов изучаемого иностранного языка. Использование подкастов на занятиях по иностранному языку может помочь сформировать необходимые индикаторы достижения универсальных компетенций, поскольку, как справедливо отмечает профессор П.В. Сысоев, разнообразие подкастов обеспечивает преподавателя и студентов весьма большим спектром диалектов, акцентов и других особенностей речи их авторов [Сысоев: 193].

Подкасты – это цифровые аудио- или видеофайлы, периодически обновляемые и распространяемые в сети Интернет [Trujillo Torres: 230; Nurekeshova: 113; Мусина, Шкилев: 29]. В отличие от ТВ и радиотрансляций, подкасты можно слушать не только в прямом эфире, а в любое время, скачав файл на свое устройство [Lewis: 69], что делает их привлекатель-

ными для современных студентов, мотивирует на овладение иностранным языком [Дмитриев, Борисов: 221], способствует повышению поведенческой, когнитивной и эмоциональной вовлеченности студентов в учебный процесс [Nkomo, Daniel, Butson].

В настоящее время преподаватель иностранного языка без особого труда может найти во всемирной сети подкасты для студентов с разным уровнем владения иноязычной коммуникативной компетенцией. Для поиска подходящего подкаста можно пользоваться директориями, расположенными по адресу www.englishteacherjohn.com/podcast, www.podomatic.com, www.breakingnewsenglish.com/, www.bbc.co.uk, <https://list-english.ru/podcast.html>, <https://lingualeo.com/ru/blog/2016/08/23/>.

Г. Стэнли выделяет четыре типа подкастов в зависимости от автора и цели транслирования, которые можно использовать в процессе преподавания иностранного языка в педагогическом вузе [Stanley]:

1. Аутентичные подкасты, изначально созданные не для студентов, изучающих иностранный язык, можно использовать с целью развития у студентов умений аудирования (с пониманием общего содержания, с полным пониманием, с извлечением необходимой информации) и репродуктивной и продуктивной устной монологической и диалогической речи. Если подкасты созданы носителями языка, то большинство из них можно использовать на продвинутых этапах обучения языку. Однако во всемирной сети есть и непродолжительные подкасты длительностью 3–5 минут, записанные носителями языка, которые доступны для понимания на предпороговом и пороговом уровнях владения языком.

2. Учебные подкасты, записанные преподавателями для своих групп, чтобы обеспечить студентов аудиоматериалами, содержание которых недоступно для скачивания в других источниках. Данные подкасты направлены на формирование у студентов фонетических, лексических, грамматических навыков, а также могут служить опорой для порождения собственных высказываний. Записывая учебный подкаст, преподавателю следует выбирать оптимальный темп речи для конкретной учебной группы и употреблять заранее отработанные лексико-грамматические средства.

3. Учебные подкасты, записанные другими студентами под руководством преподавателя, которые можно включать студентам для ознакомления с чужим культурным или поведенческим опытом и обсуждения разнообразных тем.

4. Образовательные подкасты, записанные с целью демонстрации разнообразных образовательных технологий. Для студентов педагогического вуза такие подкасты являются профессионально ориентированными, их следует включать в учебный процесс на старших курсах в рамках изучения дисциплины «Практический курс иностранного языка», когда уже начато изучение дисциплин из педагогического и методического модулей учебного плана.

В методической литературе встречаются и другие попытки классифицировать подкасты по разным основаниям. Например, по функциональному типу аудио или видеотекста выделяют новостные ролики, лекции, объявления, инструкции, постановки произведений [Сысоев: 192]; по типу мультимедиа подкасты делятся на аудиоподкасты (содержат только аудиодорожку), скринкасты (содержат запись экрана компьютера) и водкасты (видеозаписи); по количеству участников подкасты бывают индивидуальными (монологическими) или коллективными (диалоговыми или полилоговыми); по дидактической задаче могут быть направлены на один языковой навык (фонетический, лексический, грамматический) или несколько речевых умений (аудирования, говорения) [Шелестова, Канаева: 196–197].

Исходя из описания разных видов подкастов можно сделать вывод, что все описанные выше виды подкастов способствуют формированию у студентов универсальных компетенций определенной степени.

Опишем свой опыт использования англоязычных подкастов при формировании универсальных компетенций у студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Преподаватели иностранного языка используют технологию подкастинга в обучении иностранному языку в основном для развития двух составляющих

универсальных компетенций – рецептивных умений аудирования и продуктивных умений устной речи [Nurekeshova: 114].

В первом случае преподаватель организует прослушивание студентами уже записанных подкастов. Для этого он следует трехэтапной модели работы с аудиотекстом, включающей в себя работу до прослушивания, подразумевающую мотивирование студентов на прослушивание конкретного подкаста и предвосхищение лексико-грамматических трудностей; выполнение упражнений во время прослушивания, направленных на извлечение необходимого объема информации из звучащего текста, и деятельность после прослушивания, подразумевающую обсуждение подкаста.

Во втором случае преподаватель управляет деятельностью студентов по созданию собственных подкастов и выкладыванию их в Интернет. Для этого можно пользоваться такими сервисами, как Audacity (<http://audacity.sourceforge.net/>), Freevlog (<http://freevlog.org>), Podomatic (<https://podomatic.com/>). Как справедливо отмечает N. Hockly, хотя на этих сайтах прописаны все этапы создания подкаста, преподавателю необходимо сначала самому попробовать записать аудио- или видеофайл, после чего научить студентов пользоваться выбранным программным обеспечением [Dudeneу, Hockly: 93]. При этом работа по созданию подкаста традиционно состоит из трех этапов: установочного (предъявление и пояснение задания), процессуального (подготовка и демонстрация подкаста, его сетевое обсуждение), оценочного (самооценка и оценка преподавателем) [Сысоев: 196–198; Иванов, Дмитриева, Сахарова: 22].

В ходе опытного обучения были апробированы как описанные выше варианты использования технологии подкастинга по отдельности, так и их ком-

Таблица 1

Примеры подкастов, которые можно создать на занятиях по английскому языку

Тема по учебной программе	Задание для создания подкаста
About myself	Imagine you are going to have a blind date. Introduce yourself.
My home	Imagine that you have won ten million rubles and would like to buy a flat or a house. Describe the place that you would like to live in.
Shopping	Imagine that you are a great shopping expert. Give advice to inexperienced shoppers how to pick some real bargains.
Weather	Make a weather forecast for tomorrow.
Travelling	Imagine you are a tourist agent and want to sell a tour to you clients. Advertise your tour.
My country. My native town	Make a tour of your native town.
Traditions and customs	Imagine you are giving an interview about Russian traditions and customs. Tell the listeners what traditions are followed by Russian people in general and by you personally.
National cuisine	Present a recipe of your favorite dish.
British art	Imagine you have opened your own museum. Make an excursion telling people about the exhibits you have chosen for your presentation.
The system of education in Russia and abroad	Make a project of an ideal educational institution.
Great teachers	Imagine you are one of the greatest teachers of the modern days. Give an interview how to achieve the best results in educating children.

бинация, при которой преподаватель сначала дает прослушать аутентичный или учебный подкаст по изучаемой теме в качестве образца, что становится подготовительным этапом создания собственных подкастов. Далее на этапе планирования студентам объясняют, какой подкаст им предстоит создать, как это технически осуществить и по каким критериям их будут оценивать. На этапе подготовки и записи подкастов преподаватель направляет студентов при составлении сценария подкаста, помогает исправить лексико-грамматические, фонетические и стилистические ошибки, при необходимости осуществляет техническую поддержку во время записи и размещения подкаста в Интернете. На этапе демонстрации и совместного обсуждения студенты слушают записи друг друга и комментируют их. На последнем этапе студенты педагогического вуза учатся оценивать себя и друг друга по критериям, данным на этапе планирования. Критерии могут отличаться в зависимости от типа оцениваемого подкаста, но неизменными остаются: содержание (соответствие коммуникативной задаче), структура высказывания, языковая грамотность. При этом студенты могут создавать подкасты как индивидуально, так и в микрогруппах, чтобы научиться осуществлять деловую коммуникацию и социальное взаимодействие. Подкасты можно использовать при изучении любой темы по учебной программе (табл. 1).

В конце учебного года было проведено анкетирование студентов исторического и педагогического факультетов и факультета иностранных языков с целью определения их мнения по поводу применения подкастов в учебном процессе. Анкетирование показало, что основная часть опрошенных студентов отзывается о создании подкастов как об интересном задании, повышающем интерес к предмету в целом и способствующем формированию межкультурных умений и умений общения на иностранном языке. Более 70 % респондентов предпочитают создавать подкасты в парах или группах, остальные – индивидуально. При прослушивании аутентичных подкастов 20 % студентов испытывали трудности в полном понимании содержания аудиотекстов при двукратном прослушивании, что говорит о необходимости усиления методической работы на этапе до прослушивания и подбора большего количества аудиозаписей для развития умений аудирования.

Таким образом, подкасты являются одним из эффективных средств формирования универсальных компетенций у студентов педагогических вузов благодаря их доступности, поскольку они позволяют получать доступ к информации в удобное время; мультифункциональности, так как они способствуют формированию разных составляющих универсальных компетенций; интерактивности – ввиду необхо-

димости взаимодействовать друг с другом в процессе подготовки групповых подкастов и их обсуждения.

Примечание

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 26.01.2022).

Список литературы

Дмитриев Д.В., Борисов А.В. Использование подкастов для создания мотивации у студентов к изучению иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 220–225. DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-2-220-225.

Иванова С.Г., Дмитриева Е.В., Сахарова Н.С. Методика использования подкастов в процессе обучения иностранным языкам в университете // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. Т. 190, № 2. С. 20–25.

Мусина А.А., Шкилев Р.Е. Преимущества использования подкастов при обучении английскому языку учащихся старших классов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4, № 1. С. 29–32.

Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2. С. 189–201.

Шелестова О.В., Канаева Е.А. Потенциал подкаста как средства обучения иностранному языку // Минбар. Исламские исследования. 2014. Т. 7, № 4. С. 194–201.

Dudeney G., Hockly N. How to Teach English with Technology. Harlow, Pearson Education, 2008, 192 p.

Lewis G. Bringing Technology into the Classroom: A Practical, Non-technical Guide to Technology and How to Use it in the Classroom. Oxford, Oxford University Press, 2009, 96 p.

Nkomo L.M., Daniel B.K. & Butson R.J. Synthesis of student engagement with digital technologies: a systematic review of the literature. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2021, № 18, URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00270-1#citeas> (дата обращения: 30.12.2021).

Nurekeshova G.R. Podcasting as a technical way of interactive communication of XXI century. European Journal of Natural History, 2016, № 4, pp. 112–116.

Stanley G. Podcasting for ELT. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/podcasting-elt> (дата обращения: 10.01.2022).

Trujillo Torres J.M. The Use of Podcasts in Higher Education: Communication, Innovation, Education and

Knowledge Management. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2011, № 8, pp. 225–240 URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.7238/rusc.v8i2.1047> (дата обращения: 27.12.2021).

References

Dmitriev D.V., Borisov A.V. *Ispol'zovanie podkastov dlia sozdaniia motivatsii u studentov k izucheniiu inostrannogo iazyka* [Using podcasts to create students' motivation to study a foreign language]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Kostroma State University Vestnik. Series: Pedagogy, Psychology, Sociokinetics], 2020, vol. 26, № 2, pp. 220–225. (In Russ.)

Ivanova S.G., Dmitrieva E.V., Sakharova N.S. *Metodika ispol'zovaniia podkastov v protsesse obucheniia inostrannym iazykam v universitete* [The methodology of using podcasts in teaching foreign languages at university]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Orenburg state university bulletin], 2016, vol. 190, № 2, pp. 20–25. (In Russ.)

Musina A.A., Shkilev R.E. *Preimushchestva ispol'zovaniia podkastov pri obuchenii angliiskomu iazyku uchashchikhsia starshikh klassov* [The advantages of using podcasts while teaching senior students English]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogics. The questions of theory and practice], 2019, vol. 4, № 1, pp. 29–32. (In Russ.)

Sysoev P.V. *Podkasty v obuchenii inostrannomu iazyku* [Podcasts in teaching a foreign language]. *Iazyk i kul'tura* [Language and culture], 2014, № 2, pp. 189–201. (In Russ.)

Shelestova O.V., Kanaeva E.A. *Potentsial podkasta kak sredstva obucheniia inostrannomu iazyku* [The potential of a podcast as a means of teaching foreign languages]. *Minbar. Islamskie issledovaniia* [Minbar. Islamic studies], 2014, vol. 7, № 4, pp. 194–201. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 06.04.2022; одобрена после рецензирования 20.06.2022; принята к публикации 20.06.2022.

The article was submitted 06.04.2022; approved after reviewing 20.06.2022; accepted for publication 20.06.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 158–164. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 158–164.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:34

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-158-164>

ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К РАБОТЕ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ

Лодкин Александр Евгеньевич, кандидат юридических наук, Вологодский государственный университет, Вологда, Россия, lodkin79@mail.ru

Углицких Дмитрий Васильевич, кандидат юридических наук, Вологодский государственный университет, Вологда, Россия, uglickih@rambler.ru

Петракова Светлана Анатольевна, кандидат юридических наук, Вологодский государственный университет, Вологда, Россия, petrakovasa@vogu35.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию формирования профессиональной готовности будущих юристов для работы в правоохранительных органах. Цель статьи – проанализировать роль практики в формировании профессиональной готовности студентов-юристов к правоохранительной деятельности, выявив проблемы и перспективы ее совершенствования. Сегодня востребован гражданин страны, живущий по законам и созидаящий ценности гражданского общества. Это означает, что следует находить адекватные пути реализации социального заказа, в том числе возможностями высшей школы. Показана роль юридической клиники как формы интеграции студентов к практической деятельности в юридической сфере. Методологию исследования составили: теоретический анализ литературы и нормативных правовых источников, синтез, диалектика, подходы, концепции, анкетирование, анализ продуктов деятельности обучающихся. Грамотная организация практики как части учебного процесса в вузе будет способствовать эффективности формирования профессиональной готовности будущих юристов для работы в правоохранительных органах с ориентацией на сотрудничество со студентами и преподавателями кафедры юриспруденции через различные формы работы. Названные в статье проблемы при прохождении практики могут быть использованы в ходе проведения научных исследований по теме. Даны предложения по совершенствованию практики.

Ключевые слова: практика, виды практик, будущие юристы, компетенции, юридическая клиника, профессиональная подготовка.

Благодарности. Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 20-011-00042

Для цитирования: Лодкин А.Е., Углицких Д.В., Петракова С.А. Практика в системе подготовки будущих юристов к работе в правоохранительных органах // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 158–164. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-158-164>

Research Article

PRACTICE IN THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE LAWYERS TO WORK IN LAW ENFORCEMENT AGENCIES

Alexander E. Lodkin, Candidate of Law, Vologda State University, Vologda, Russia, lodkin79@mail.ru

Dmitry V. Uglickih, Candidate of Law, Vologda State University, Vologda, Russia, uglickih@rambler.ru

Svetlana An. Petrakova, Candidate of Law, Vologda State University, Vologda, Russia, petrakovasa@vogu35.ru

Annotation. The article is devoted to the study of the formation of professional readiness of future lawyers to work in law enforcement agencies. The purpose of the article is to analyse the role of practice in the formation of professional readiness of law students for law enforcement, identifying problems and prospects for its improvement. Today, a citizen of the country, who lives according to the laws and creates the values of civil society is in demand. This means that it is necessary to find adequate ways to implement the social order, including the capabilities of higher education. The role of the legal clinic as a form of integration of students to practice in the legal field is shown. The methodology researches consisted of: theoretical analysis of literature and normative legal sources, synthesis, dialectics, approaches, concepts, questionnaires, analysis of the products of students' activities. Competent organisation of practice as part of the educational process at the university will contribute to the effectiveness of the formation of professional readiness of future lawyers to work in law enforcement

agencies with a focus on cooperation with students and teachers of the Department of Jurisprudence through various forms of work. The problems mentioned in the article during the internship can be used in the course of scientific research on the topic. Suggestions for improving the practice are given.

Keywords: practice, types of practices, future lawyers, competences, jural clinic, professional training.

Acknowledgments. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 20-011-00042

For citation: Lodkin A.E., Uglickih D.V., Petrakova S.A. Practice in the system of training future lawyers to work in law enforcement agencies. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 158–164. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-158-164>

Становится очевидным, что будущее России во многом зависит от качества подготовки юридических кадров в вузе, их грамотности, профессионализма в правовой сфере, а также готовности к защите безопасности страны правовыми способами от новых вызовов XXI века. Кроме того, это обусловлено, с одной стороны, усилением роли правоохранительных органов в противодействии коррупции, различными криминальными угрозами в обществе, с другой, текучестью кадров, особенно молодых специалистов, в правоохранительной системе [Дрянных, Лодкина: 1]. Нельзя не учитывать постоянное изменение образовательной ситуации вследствие модернизации обучения, предъявляющей новые требования к подготовке кадров в высшей школе.

Становление будущих юристов в условиях высшей школы – сложный, многоэтапный процесс. Актуальной проблемой остается их качественная подготовка к профессиональной деятельности в правовой сфере. Ее решение видится следующим образом.

А.А. Цамаева предлагает «повысить качество подготовки будущего юриста путем практической ориентации учебного процесса и повышения ответственности молодого специалиста» [Цамаева: 3].

А.В. Шнягин серьезное внимание уделяет правовой культуре, которая лежит в основе эффективной подготовки юридических кадров в высшей школе: «юрист не только решает профессиональные задачи, но и несет в общество правовую культуру. Его профессиональное самосознание проявляется передачей правовой культуры, а профессиональная умелость – средствами взаимодействия юриста с клиентами, прежде всего средствами коммуникации. Системообразующим фактором формирования правовой культуры выступает правовая деятельность, реализуемая способами общения» [Шнягин: 4].

На наш взгляд, одним из путей становления будущих юристов является содержание и организация процесса освоения правовых дисциплин, изучение которых строится на основе следующих принципов: гуманизма, законности, личностно ориентированной направленности, диалогичности, активности субъекта, вариативности, практико-ориентированности. Существенную роль играет практика как вид учебной деятельности, обладающая большими возможностями для расширения правового кругозора в сфе-

ре законодательства, формирования умений работать с нормативно-правовыми документами.

Методологическую основу данного исследования составили системный (П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, В.А. Ганзен, Л.Ф. Спиринов и др.), деятельностный (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), гуманистический (Ш.А. Амонашвили, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, А. Маслоу, К. Роджерс, В.С. Соловьев, Н.П. Фетискин, П.А. Флоренский и др.), компетентностный и аксиологический подходы (И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, Т.В. Лодкина, А.М. Митяева, В.А. Сластенин и др.).

Теоретическими основами подготовки высококвалифицированных кадров для правоохранительной деятельности выступают представления об основных моделях профессиональной подготовки специалистов в современном мире: модель адаптивного поведения (В.А. Бодров, Л.М. Митина, О.А. Пяткина, В.Г. Редько и др.); модель профессионального развития (К.В. Булах, Е.Ф. Бурцева, Э.Ф. Зеер, В.С. Елагина, В.М. Рогожин и др.); теории мотивации (С. Адамс, В. Врум, А. Маслоу, Д. Мак-Клелланд, Ф. Герцберг и др.). Согласно им, поведение человека зависит от его восприятия, ожиданий и возможных последствий от выбранного им типа поведения, умения быстро и эффективно находить решение задач в правовой сфере.

Стратегию профессиональной подготовки составляют субъектное развитие и саморазвитие личности будущего юриста.

Практика как вид учебной деятельности помогает обучающимся овладевать знаниями, умениями, компетенциями, осмыслить свою будущую профессию в правовой сфере. Цели практики разрабатываются в логике компетентностного подхода. Профессиональная компетентность состоит из совокупности общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций: ОК, ОПК, ПК, а также универсальных компетенций: УК-2; УК-2.4, суть которых заключается в «способности определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений» для обеспечения функционирования механизмов правового регулирования.

Студенты-юристы проходят следующие типы практик, предусмотренных учебными планами: учебную, производственную, производственную преддипломную практики, которые вносят свою лепту в формирование их профессиональной готовности к правоохранительной деятельности. Типы практик образовательные организации определяют самостоятельно, исходя из профильности образовательной программы. Порядок распределения дисциплин и практик, входящих в учебные планы, закреплен за кафедрами и преподавателями приказом ректора. Базами проведения практики выступают, в частности, правоохранительные органы.

Основные цели прохождения практики – выработка практических умений и навыков на основе полученных теоретических знаний, развитие профессиональных компетенций, отражающих специфику юридической профессии. Здесь решается задача формирования профессиональной готовности будущих юристов к правоохранительной деятельности.

Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков относится к блоку вариативных дисциплин (модулей), базируется на ряде дисциплин ОПОП по юриспруденции.

Задачами учебной практики являются: углубление и применение знаний, полученных по правовым дисциплинам в практической деятельности; получение первичных профессиональных знаний и навыков по специальности на основе самостоятельной работы; изучение деятельности правоохранительных органов, формирование умения пользоваться нормативными актами; повышение уровня профессиональной готовности для выполнения служебных обязанностей.

Во время учебной практики студенты приобретают знания и способность к самоорганизации и самообразованию; вырабатывают умения толковать и применять законодательные акты, овладевают способностью проводить консультации; повышают свой профессиональный уровень; приобретают навыки подготовки юридических документов (ОК-7; ПК-2; ПК-5; ПК-6; ПК-7; ПК-8; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-6; ПК-13; ПК-15; ПК-16).

Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности базируется на ряде дисциплин ОПОП по юриспруденции, служит основой для подготовки выпускных квалификационных работ.

Ее задачами выступают: углубление и применение знаний, полученных по правовым дисциплинам в практической деятельности; получение и совершенствование практических профессиональных умений и навыков по специальности; умения пользоваться нормативными предписаниями; изучение процессуальных документов, правил их составления и иной

документации, носящей официальный характер; подготовка документов (проектов).

Студенты приобретают знания, умения осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания и правовой культуры; овладевают способностью юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства; реализацией нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности давать квалифицированное юридическое заключение (ОК-7; ПК-2; ПК-6; ОПК-2; ОПК-3; ОПК-6; ПК-15; ПК-16).

Ряд дисциплин ОПОП по юриспруденции выступает базой производственной преддипломной практики, включает следующие задачи: углубление и применение знаний, полученных по правовым дисциплинам в практической деятельности; получение и совершенствование практических профессиональных умений и навыков по специальности самостоятельно; изучение деятельности судебной системы, правоохранительных органов; формирование умения пользоваться нормативными предписаниями; изучение процессуальных документов, правил их составления и иной документации, носящей официальный характер; подготовка документов (проектов); приобретение навыков научно-исследовательской работы; разработка предложений, направленных на предупреждение преступлений.

В процессе прохождения практики у обучающихся формируются умения юридически грамотно квалифицировать факты и обстоятельства; способность толковать нормативные правовые акты и применять их на практике; готовить документы правового характера (ОК-7; ПК-6; ОПК-6; ПК-15).

На данный момент социально значимым аспектом является повышение качества высшего юридического образования, которое требует организации учебно-воспитательного процесса в вузе на модернизированных началах, в том числе и на определении потребителя образовательных услуг.

Завершающий этап производственной практики – преддипломная практика, и одной из ее главных задач является сбор эмпирического материала и анализ правоприменительной практики в рамках темы выпускной квалификационной работы.

Соответственно, успешность развития профессиональных компетентностей у студентов-юристов наблюдается в юридической клинике, куда они приходят на практику. Этому способствует изучение дисциплины «Юридическая клиника» согласно учебному плану вуза. Ее изучение возможно только при определенных условиях, которые в первую очередь учитывают роль учебно-воспитательного процесса при определении содержания деятельности будущего специалиста в правоохранительной области.

Обучающиеся, проходящие практику в юридической клинике, должны уметь оказывать правовую по-

мощь в виде проведения консультирования и интервьюирования по возникшим различным правовым вопросам, которые возникают у слабозащищенных категорий граждан.

Юридические клиники, имея вспомогательный характер для граждан в правовых вопросах, прежде всего несут обучающую функцию. Юридическая клиника, учитывая специфику подготовки ответов по вопросам обратившихся за юридической помощью, представляет собой выработку навыков путём метода конкретных ситуаций или же методом кейсов. Данный способ позволяет лучше прочувствовать теоретический материал и научиться правильно применять различные законы к конкретной ситуации. Однако если в методе кейсов используются специально разработанные обучающие ситуации, то юридическая клиника даёт более реальный и прикладной опыт. Подобный метод обучения позволяет студентам избежать казусных ситуаций, когда после обучения существует разрыв между теорией и реальной обстановкой дел на рынке труда или же в бытовых условиях.

На данный момент на кафедре юриспруденции Вологодского государственного университета для обучающихся разработана рабочая программа «Юридическая клиника». Она включает ряд учебных дисциплин, где изучается делопроизводство, интервьюирование и консультирование клиента, основы юридической техники и др. Полученные знания будут полезны будущим юристам в их правоохранительной деятельности по оказанию бесплатной юридической помощи малоимущим и социально незащищенным категориям граждан, защите их прав, по разрешению практических проблемных вопросов. Здесь также идет процесс формирования профессиональных умений и выработки навыков общения с клиентами, развитие профессионального потенциала личности будущего юриста.

Процесс изучения дисциплины ориентирован на формирование компетенций: ОПК-2.1 – устанавливает фактическую основу ситуации, подлежащей правоприменению; выявляет проблемы, требующие разрешения; ОПК-2.2 – определяет нормы права, посредством которых даёт оценку юридическим фактам; ОПК-2.3 – определяет оптимальные способы решения выявленных проблем и документально оформляет такое решение на основе выбранной нормы права; ОПК-3.2 – формирует квалифицированные юридические заключения в конкретных сферах юридической деятельности; ОПК-4.1 – даёт квалифицированные разъяснения по содержанию и применению нормативных правовых актов; ОПК-5.1 – формирует юридически обоснованную позицию по конкретному делу; ОПК-6.1 – использует юридические термины и юридические конструкции в процессе участия в деятельности по подготовке проектов нормативных

и иных юридических документов; ОПК-8.1 – на основе анализа совокупности информационных источников выявляет юридически значимую информацию для решения задач в правовом поле.

Также настоящая рабочая программа определяет требования, предъявляемые к составлению отчетных материалов о прохождении производственной практики. На основании представленных отчетных материалов руководителю клиники студентам засчитывается прохождение производственной практики.

Базой производственной практики в юридической клинике служит предварительное освоение ряда учебных предметов: «Административное право», «Гражданское право», «Гражданский процесс», «Жилищное право», «Организационное и правовое обеспечение информационной безопасности», «Семейное право», «Трудовое право», «Право социального обеспечения», «Уголовный процесс» и др.

Студенты-юристы Вологодского государственного университета (опрошено 165 выпускников) считают: чтобы быть успешными в своей профессии, необходимы умения, которые связаны с соблюдением закона, применением нормы права в конкретном случае; ораторством; налаживанием нужных связей.

Так, ответ на вопрос: «Как Вы считаете, какими качествами следует руководствоваться молодым людям, выбирающим путь в жизни?» – выявил: за честность выступают 90 % респондентов, другое – 10 % опрошенных (необходимо знать свои преимущества и недостатки, учиться на собственных ошибках).

Представляет интерес вопрос: «Какими принципами деятельности в области юриспруденции Вы будете руководствоваться?» Ответы получены следующие: «будущие юристы будут руководствоваться принципами деятельности в области юриспруденции, такими как: законность, гуманизм, демократизм, равенство субъектов перед законом и правом, справедливость, верховенство права, честность, правдивость, самоотверженность, порядочность, этичность, беспристрастность, гласность, самообладание, соблюдение и уважение прав человека и гражданина, деликатность, конфиденциальность, взаимная ответственность личности и государства, неподкупность, верность своему делу, состязательность, достоинство, ответственность при наличии вины» [Дрянных, Лодкина: 1].

Как показало наше исследование, следует выделить проблемы, с которыми сталкиваются вузы: неудовлетворенность местами прохождения практики; весьма низкая внутренняя мотивация; недостаточное руководство; не всегда имеют место качественные отчеты, что затрудняет достижение преодоления порогового уровня освоения компетенций.

В этом ключе заслуживает внимания точка зрения С.С. Кузакбирдиева по совершенствованию практи-

ки в подготовке юристов и определению путей решения обозначенных проблем.

По его мнению, «без кардинального изменения отношения представителей организаций, в которых они проходят эти практики, вряд ли она даст положительные результаты. Многие руководители практик от организаций не придают должного значения программам практик, их содержательным требованиям, привлекают студентов к выполнению иных задач и функций, нередко и неюридического характера, например подшивка накопившегося материала, выполнение неквалифицированных заданий» [Кузакбирдиев: 3]. Мы разделяем его точку зрения, что для качественного улучшения в подготовке кадров необходимо осознание работодателями значимости практики как составной части обучения юристов: «Важно, чтобы все участники образовательного процесса понимали, что вузы юридического профиля не имеют собственных баз для практик и потому лишены возможности повседневно учить студентов применять получаемые теоретические знания для решения реальных практических задач. Именно для этого и необходимо прохождение практики» [Кузакбирдиев: 2].

Он также отмечает, что «все виды практик, предусмотренные образовательными программами подготовки юристов, являются неотъемлемой частью их обучения, поэтому руководители организаций-партнеров образовательных учреждений, руководители практик от организаций должны организовать и проводить практики в строгом соответствии с программами, не используя студентов для выполнения заданий, не связанных с образовательным процессом. В период прохождения каждой практики необходимо научить студентов применять ранее полученные теоретические знания при подготовке документов правового характера, разрешении конкретных юридических ситуаций» [Кузакбирдиев: 2]. С этим утверждением нельзя не согласиться.

В Вологодском государственном университете по данному направлению подготовки в 2021 году преддипломную практику прошли 127 выпускников очной и заочной форм обучения, 52 и 75 человек соответственно. Всего мест практики 100, в том числе в г. Вологде – 45, в Вологодской области – 40, за пре-

делами Вологодской области – 15. Базами (местами практики) являлись правоохранительные органы, суды, юридические службы учреждений и организаций. Итоги прохождения практики представлены в таблице 1.

Как свидетельствуют данные таблицы, в правоохранительных органах практику прошли 65 % выпускников. При этом 33 % из числа обучающихся по заочной форме проходили практику по основному месту работы в правоохранительной системе, 78,4 % выпускников – преддипломную практику проходили в тех профильных организациях, в которых ранее осуществлялась производственная подготовка.

Уровень сформированности компетенций у 93 % студентов руководителями от профильных организаций оценивается как соответствующий (оценка «отлично»), у 7 % – в основном соответствующий (оценка «хорошо»).

По итогам практики количество обучающихся, сдавших в университете зачет с оценкой на «отлично» – 94,5 %, на «хорошо» – 5,5 %.

Как показывает обобщение нашего опыта работы, в целом практиканты удовлетворены полученными профессиональными знаниями, оснащенностью профильных организаций современным оборудованием, информационными и техническими средствами.

Таким образом, следует констатировать, что многообразные практико-ориентированные формы и методы работы со студентами помогают сформировать гражданскую позицию. Практика убеждает нас в том, что формирование стремления к выполнению своего гражданского долга осуществляется на основе активной деятельности самой личности в процессе обучения.

Авторы считают, что соблюдение логической последовательности поэтапной профессионализации в соответствии с целевыми функциями – важнейший показатель высокого уровня готовности студентов-юристов к работе в правоохранительной системе.

Практика как форма профессионального обучения выступает критерием профессиональной компетентности будущих юристов, проявляется в готовности решать профессиональные задачи разного уровня сложности, актуализирует образовательный опыт обучающихся. Идет процесс активного разви-

Таблица 1

Итоги прохождения практики

Студенты очного обучения	Студенты заочного обучения	Оценка уровня сформированности компетенций руководителями профильных организаций	Количество студентов, сдавших зачет с оценкой
78,4 % – преддипломная практика в профильных организациях; 65 % – практика в правоохранительных органах	33,3 % – практика по месту работы в правоохранительной системе	93 % – «отлично» 7 % – «хорошо»	94,5 % – «отлично» 5,5 % – «хорошо»

тия мотивации по овладению студентами профессиональной деятельностью, открытия в ней новых личностных смыслов, обогащению глоссария.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что для повышения эффективности проектно-исследовательской деятельности в вузе считаем необходимым и целесообразным более эффективно использовать прохождение практики студентами для изучения особенностей работодателей в контексте концепции о первом рабочем месте; выработке умений для конструктивного и продуктивного взаимодействия с работодателями.

Мы предлагаем следующие меры по совершенствованию практики: необходимо в рамках социального партнерства обеспечить обмен информацией между учреждениями и вузом для выполнения заказов на подготовку высококвалифицированных специалистов юридического профиля в регионе; установление интегративного взаимодействия вуза с работодателями, которое продиктовано формированием новой системы отношений между вузом и заказчиками образовательных услуг, должно осуществляться через организацию и реализацию образовательного процесса, целенаправленное обеспечение эффективности трудоустройства выпускников с учетом профессионально-квалификационных требований, которые могут быть предъявлены к ним на рынке труда; анализ требований работодателей к качеству подготовки кадров через оценку значимости и достигнутого уровня профессиональных компетенций выпускников; выработка умений для конструктивного и продуктивного взаимодействия. Формирование механизмов вовлечения признанных, социально статусных профессионалов в области юриспруденции в практическую подготовку вуза будет способствовать тому, что работодатели правоохранительной сферы участвуют как эксперты в оценке результатов производственной практики, выступают в качестве рецензентов на защите отчетов, являются членами государственной экзаменационной комиссии в государственной итоговой аттестации выпускников. База практики сориентирована на сотрудничество со студентами и преподавателями кафедры юриспруденции через различные формы работы: встречи, беседы, круглые столы, дискуссии и др., которые позволяют знакомиться с интересным опытом лучших специалистов, профессиональными ценностями, разрешением реальных ситуаций, поиском путей решения актуальных проблем.

Таким образом, грамотная и целенаправленная организация практики как части учебного процесса в вузе будет способствовать эффективности формирования профессиональной готовности будущих юристов в области юриспруденции.

Примечания

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата): (с изменениями и дополнениями от 13 июля 2017 г., 11 января 2018 г): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 1511. URL: <https://base.garant.ru/71579274/> (дата обращения: 09.04.2022).

² Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция»: (зарегистрировано в Минюсте России 07.09.2020 № 59673): приказ Минобрнауки России от 13.08.2020 № 1011. Доступ из справ. правовой системы «КонсультантПлюс» (дата обращения: 09.04.2022).

³ Порядок закрепления и распределения дисциплин и практик, входящих в учебные планы, за кафедрами и преподавателями: приказ ректора ВоГУ от 08.11.2019 г. № 02.00-67/0731. URL: <http://document.vogu35.ru> (дата обращения: 09.04.2022).

Список литературы

Дрянных Н.В., Лодкина Т.В. Трактовка понятия «профессиональная готовность» в контексте подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. № 1 (100). С. 180–195.

Кузакбирдиев С.С. Проблемы реализации практико-ориентированного подхода в подготовке юристов и пути их решения // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2019. Т. 5, № 2. С. 137–154. DOI: 10.21684/2411-7897-2019-5-2-137-154.

Цамаева А.А. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущего юриста // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-6. С. 1386–1389. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35737> (дата обращения: 12.04.2022).

Шнягин А.В. О проблемах профессиональной подготовки будущих юристов в высшей школе // Молодой ученый. 2014. № 10. С. 452–454. URL: <https://moluch.ru/archive/69/11872/> (дата обращения: 12.04.2022).

References

Dryanykh N.V., Lodkina T.V. *Traktovka ponjatija «professional'naja gotovnost'» v kontekste podgotovki studentov vuza k budushhej professional'noj dejatel'nosti* [Interpretation of the concept of “professional readiness” in the context of preparing university students for future professional activity]. *Bulletin of Cherepovets State University* [Bulletin of Cherepovets State University], 2021, No. 1 (100), pp. 180-195. (In Russ.)

Kuzakbirdiev S.S. *Problemy realizacii praktiko-orientirovannogo podhoda v podgotovke juristov i puti ih reshenija* [Problems of implementing a practice-oriented approach in the training of lawyers and ways to solve them]. *Bulletin of the Tyumen State University. Socio-economic and legal studies* [Bulletin of the Tyumen State University. Socio-economic and legal studies], 2019, vol. 5, No. 2, pp. 137-154. DOI: 10.21684/2411-7897-2019-5-2-137-154. (In Russ.)

Tsamaeva A.A. *Aktual'nye problemy professional'noj podgotovki budushhego jurista* [Actual problems of professional training of a future lawyer]. *Fundamental research* [Fundamental research], 2014, No. 11-6, pp. 1386-1389. (In Russ.) URL: <https://fundamental-re>

[search.ru/ru/article/view?id=35737](https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35737) (дата обращения: 12.04.2022).

Shnyagin A.V. *O problemah professional'noj podgotovki budushhih juristov v vysshej shkole* [On the problems of professional training of future lawyers in higher school]. *Young scientist* [Young scientist], 2014, No. 10, pp. 452-454. (In Russ.) URL: <https://moluch.ru/archive/69/11872/> (дата обращения: 12.04. 2022).

Статья поступила в редакцию 20.03.2022; одобрена после рецензирования 11.06.2022; принята к публикации 11.06.2022.

The article was submitted 20.03.2022; approved after reviewing 11.06.2022; accepted for publication 11.06.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 165–173. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 165–173.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:61

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-165-173>

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

Янова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Красноярск, Россия, ymg_boss@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4262-7015>

Царская Татьяна Сергеевна, Сургутский государственный университет, Сургут, Россия, zts40@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-7659-8481>

Аннотация. В статье обсуждается роль иноязычного профессионального общения у будущих врачей. Недостаточная разработанность данной проблемы в области иноязычного образования актуализирует внимание авторов на разработку и внедрении организационно-педагогических условий формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей. Для решения данной проблемы необходим поиск педагогических условий, способствующих преодолению языковой инертности будущих врачей в профессиональном общении. Основной целью статьи является выявление организационно-педагогических условий формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей. Применен метод теоретического анализа научно-методических, исследовательских источников и трудов, нормативных документов. Уточнены понятия «условие», «формирование», «организационно-педагогическое условие». Обосновываются организационно-педагогические условия формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, иноязычное профессиональное общение, будущие врачи.

Для цитирования: Янова М.Г., Царская Т.С. Организационно-педагогические условия формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 165–173. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-165-173>

Research Article

ORGANISATIONAL AND PEDAGOGIC CONDITIONS FOR FORMING THE SKILLS OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION IN FUTURE PHYSICIANS

Marina G. Yanova, Doctor of Pedagogic Sciences, Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogic University, Krasnoyarsk, Russia, ymg_boss@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4262-7015>

Tat'yana S. Tsarskaya, Surgut State University, Surgut, Russia, zts40@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7659-8481>

Abstract. The paper discusses the role of foreign language professional communication among future physicians. The authors actualise their attention to the development and implementation of organisational and pedagogic conditions for the formation of foreign language professional communication skills in future physicians because of the insufficient development of this problem in the field of foreign language education. To solve this problem, it is necessary to search for pedagogic conditions that would contribute to overcoming the linguistic inertia of future physicians in professional communication. The main purpose of the article is to identify the organisational and pedagogic conditions for the formation of foreign language professional communication skills in future physicians. The method of theoretical analysis of scientific and methodological sources and works and normative documents is applied. The concepts of “condition”, “formation”, “organisational and pedagogic condition” are specified. The organisational and pedagogic conditions for the formation of foreign language professional communication skills in future physicians are substantiated.

Keywords: organisational and pedagogic conditions, formation, foreign language professional communication, future physicians.

For citation: Yanova M.G., Tsarskaya T.S. Organisational and pedagogic conditions for forming the skills of foreign language professional communication in future physicians. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 165–173. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-165-173>

Современный заказ общества и требования государства, декларируемые в нормативных документах (Профессиональный стандарт специалиста «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)» и «Врач-педиатр участковый»), Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 040200 – «Педиатрия» и 040100 – «Лечебное дело») свидетельствуют о необходимости в подготовке высококвалифицированных специалистов в области медицины, владеющих навыками иноязычного профессионального общения для решения коммуникативных задач в профессиональной деятельности [Государственные требования; Профессиональный стандарт «Врач-лечебник», «Врач-педиатр участковый»].

Данные требования обуславливаются следующими факторами:

- быстроразвивающаяся медицинская среда и рынок медицинских услуг;
- необходимость оказания медицинских услуг иностранным гражданам-пациентам, проживающим на территории Российской Федерации;
- доступность международных встреч для проведения профессиональных диалогов, бесед с иностранными коллегами в рамках проведенных и организаций конференций, съездов, стажировок.

Однако на сегодняшний день в системе высшего образования в дисциплине «Иностранный язык» количество часов на весь период обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений (1–2 курсы), в том числе медицинского, составляет 288 часов с недельной нагрузкой 2 часа.

При таком «скромном» количестве часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык» будущему врачу, проживая и обучаясь в неязыковой среде, овладевать навыками иноязычного профессионального общения сложно, а выявленные нами факторы и потребности будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения с показателем «коммуникативные навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности по специальности» подчеркивают высокое стремление респондентов в данном направлении: 81 % опрошенных (результаты анкетирования на констатирующем этапе исследовательской работы [Пичуева: 90–91; Царская, Сергиенко, Кушнырь, Шукурова: 22].

Соответственно, возникает противоречие между потребностью будущих врачей в овладении навыками иноязычного общения для решения коммуникативных задач в профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий их формирования.

Вышеизложенные аргументы определяют цель данной работы, которая заключается в выявлении организационно-педагогических условий формиро-

вания навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей на основе изучения научно-исследовательского опыта.

Для последующего изложения материала статьи о способах разработки организационно-педагогических условий формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей необходимо конкретизировать понятие «иноязычное профессиональное общение врачей».

Рассмотрим базовые составляющие понятия «иноязычное профессиональное общение врачей» – общение и профессиональное общение:

Общение:

1. В философском аспекте общение рассматривается через сущность языка с его двойственной функцией, то есть служит и средством общения, и орудием мышления, при этом речь понимается как деятельность, сам процесс общения, обмен мыслями, чувствами, пожеланиями, целеполаганиями и т. п., который осуществляется с помощью языка – определенной системы средств общения (А.Г. Спиркин) [Спиркин: 149].

2. В психолингвистическом аспекте феномен «общение» восходит к такой сфере деятельности человека, как коммуникативно-общественная, наряду со взаимобуславливающими и взаимосвязанными с ним сферами: познавательная (индивидуально-психическая) и общественно-производственная (И.А. Зимняя) [Зимняя: 45].

3. В психолого-педагогическом аспекте общение изучается как:

- самостоятельная и специфическая форма активности субъекта, результатом которого является не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком / другими людьми (Б.Ф. Ломов) [Ломов];

- специфическая форма деятельности, но и самостоятельный процесс взаимодействия, необходимый для реализации других видов деятельности личности (Н.Н. Павелко, С.О. Павлов) [Павелко, Павлов: 32];

- специфический обмен информацией эмоционального и интеллектуального содержания, значимой для участников общения (Э.В. Островский, Л.И. Чернышова) [Островский, Чернышова: 176].

4. В лингводидактическом аспекте общение рассматривается как владение субъектом в предметно речевой деятельности лингвистическим кодом для кодирования содержания информации (вербальной, невербальной) по фонетическим, лексическим, стилистическим, грамматическим нормам языка (Н.Т. Ерчак, В.В. Кулешов) [Ерчак: 13; Kuleshov: 12].

Профессиональное общение рассматривается как:

- частный случай общения, обусловленный задачами и условиями профессиональной деятельности (Д.А. Леонтьев) [Леонтьев: 39–47];

– общение между специалистами какой-либо области науки, техники, искусства, предполагающее использование терминов и профессионализмов (Т.В. Жеребило) [Жеребило];

– общение с предметной значимостью информации в медицине (Н.Д. Творогова) [Творогова: 490].

Таким образом, принимая во внимание научные идеи ученых об общении, представляется возможным конкретизировать понятие «иноязычное профессиональное общение» будущих врачей как «специфический обмен информацией, предметно значимый для врачей, осуществляемый в соответствии с лингвистическими нормами иностранного языка».

Далее обратимся к рассмотрению понятия «условие».

Принимая во внимание философскую природу данного понятия, уточняем, что «условие» способствует выражению отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых невозможно его существование и развитие [Философский энциклопедический словарь: 717]. В педагогике «условие» понимается как: 1) отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может суще-

ствовать (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский); 2) обстоятельство, от которого что-то зависит; обстановка, в которой что-то происходит; основа, комплекс мер, предпосылка для чего-либо; среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы и явления (С.В. Боровская, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева); 3) компонент педагогической системы, воздействующий на личностный и процессуальный аспекты системы, который обеспечивает ее эффективное функционирование и развитие (Н. Ипполитова, Н. Стерхова) [Царская, Кушнырь, Ставрुक 2020: 145]. В понимании М.Г. Яновой [Янова 2012: 134], условие определяется как процесс, целенаправленный и специально организованный посредством создания необходимых организационно-педагогических действий.

Таким образом, принимая во внимание рассмотренные нами условия, такие как явление, процесс, ситуации, основы, меры, совокупность содержания, форм, дидактических средств, методов и материально-пространственной среды, перед нами возникает задача в создании и организации особых сознательных «окружающих явлений, обстановок, основ, сред, ситуаций», направленных на решение одной из за-



Рис. 1. Организационно-педагогические условия формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей

дач нашего исследования: разработать организационно-педагогические условия формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей посредством: а) обогащения содержания дисциплины «Иностранный язык», способствующего формированию навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей путем включения профессионально ориентированного компонента медицинской тематики; б) создание интерактивной среды формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей.

В рамках выявления организационно-педагогических условий формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей нами были изучены труды, посвященные проблеме поиска путей, способов, средств разработки и внедрения организационно-педагогических условий в процесс обучения иноязычному общению в профессиональной медицинской подготовке специалистов Г.С. Архиповой, Н.А. Антоновой, С.Н. Барышниковой, М.А. Грязновой, Е.Ф. Ефремовой, О.М. Новиковой, Е.О. Петровой, Г.В. Юрчук [Архипова; Антонова; Барышникова; Грязнова; Ефремова; Новикова; Петрова; Юрчук].

В своей работе мы будем придерживаться вышеизложенного научно-педагогического опыта исследователей в разработке организационно-педагогических условий формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей.

Продемонстрируем организационно-педагогические условия формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей, представленные на рисунке 1.

Обогащение содержания дисциплины «Иностранный язык», способствующее формированию навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей, осуществляется посредством включения профессионально ориентированного компонента медицинской тематики в дисциплину «Иностранный язык» для будущих врачей, применения совокупности ресурсов учебно-методического, коммуникационно-информационного, материально-технического обеспечения, педагогических технологий.

Обогащение содержания дисциплины «Иностранный язык», способствующее формированию навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей, с совокупностью ресурсов учебно-методического, коммуникационно-информационного, материально-технического обеспечения, педагогических технологий представлено в таблице 1.

Второе организационно-педагогическое условие относится к созданию интерактивной среды (от англ. *Interactive* – «взаимодействующий, относящийся к компьютерным системам, диалоговый») [Суменко]. Создание интерактивной среды формирования навыков иноязычного профессионального общения

у будущих врачей обуславливается посредством создания, внедрения и реализации дистанционного курса по обучению иностранного языка в LMS Moodle; использования форм дистанционного взаимодействия – Google meet, Zoom; применения интерактивных форм и методов, квазиситуаций иноязычного профессионального общения.

Данное организационно-педагогическое условие требует определенных пояснений.

В первом значении интерактивная среда – «взаимодействующий», то есть то, что вовлекает участников и ориентирует на взаимодействие, второе значение – «относящийся к компьютерным системам и к тому, кто их использует», третье значение относится к диалоговой среде между слушателем и аудиторией [Hornby: 819].

Второе значение понятия *интерактивная среда* явно указывает на применение электронных, дистанционных элементов, автоматизированных механизмов и т. д. в процессе формирования иноязычного профессионального общения. В нашей педагогической деятельности это относится к применению дистанционно-образовательных технологий, информационно-коммуникационных средств (например, дистанционный курс по обучению иностранного языка в LMS Moodle).

Третье значение заслуживает отдельного рассмотрения. В нашей работе диалоговая среда между «слушателем и аудиторией» осуществляется посредством применения приема «квазиситуация иноязычного профессионального общения».

Квазиситуация иноязычного профессионального общения, обусловленная лишением реального общения с «носителями» изучаемого языка, является, с нашей точки зрения, эффективным средством формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей.

Рассмотрим квазиситуацию иноязычного профессионального общения.

В словаре С.И. Ожегова слово *ситуация* трактуется как «совокупность обстоятельств, положение, обстановка» [Ожегов: 234]. М.Г. Янова трактует данное понятие как «сочетание условий, обеспечивающих достижение цели (успеха), а сам успех – результат подобной ситуации» [Янова, 2011: 234; Янова, 2012: 85]. Ситуация общения с позиции Л.С. Бархударова рассматривается как обстановка, в которой осуществляется языковое общение (коммуникация) [Бархударов: 31].

О значимости ситуации как о необходимом условии формирования речевых навыков высказывался широко известный лингводидакт Е.И. Пассов. Он отмечал, что «...гибкость и динамика не придает навыку, после того как он сформирован, они развиваются в процессе его формирования, благодаря

специальными условиями. Самым важным из этих условий является ситуация» [Пассов: 105]. Н.Д. Гальскова подтверждает значимость применения ситуации и пишет: «...одним из успешных условий овладения теми или иными знаниями, языковыми, речевыми навыками и умениями являются ситуации, что объясняется не только их общеизвестным практическим назначением – способности возникновения мотива и потребности высказывания, помогать выдвижению гипотез и предположений – но и свойство активизировать мыслительную деятельность, приближать учебный процесс к естественному речевому общению» [Гальскова: 199].

При этом, по пояснению М.Г. Яновой, необходимо создавать условия для успешности ситуации, то есть «ситуацию надо готовить» [Янова, 2011: 234; Янова, 2012: 85; Янова, 2012: 109].

Принимая во внимание высказывание Е.И. Пассова о необходимости создания специальных речевых ситуаций, интерпретируя выражение М.Г. Яновой о том, что «ситуацию надо готовить», квазиситуации иноязычного профессионального общения, обусловленные лишением реального общения с «носителями» изучаемого языка, являются эффективным средством формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей.

Таблица 1

Обогащение содержания дисциплины «Иностранный язык» у будущих врачей

Содержание с включением профессионально ориентированного компонента дисциплины «Иностранный язык». Специализация: «Лечебное дело», «Педиатрия».	Совокупность ресурсов учебно-методического, коммуникационно-информационного, материально-технического обеспечения, педагогические технологии
<p>Содержание дисциплины включает компетенции УК-4 «...способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке(ах) [ФГОС 2021].</p> <p>Будущий врач должен:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знать профессиональную культуру в области медицины в режиме «врач – пациент», «врач – врач»; – умеет строить языковую интенцию согласно специфике и этике профессионального медицинского общения; – умеет применять информационно-коммуникационные средства и ресурсы для образовательных целей; – владеет навыками перевода иностранных (англоязычных) текстов профессионально сориентированного характера из области медицины; – владеет навыками иноязычного профессионального общения на уровне, превышающем нормативный, достаточном для осуществления общения в рамках медицинской тематики; – владеет иноязычными коммуникативными навыками, необходимыми для профессиональной самореализации, как инструментом профессионального общения в современной медицинской сфере. <p>Темы, содержащие профессионально ориентированный компонент в области медицины:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Высшее образование: <ul style="list-style-type: none"> – Образование в России и за рубежом / Education in Russia and abroad; – Medical English: The First Medical Students in Russia. The Oath of Future Doctors. A Doctor's View. – (Moodle). 2) Межкультурное взаимодействие в англоязычном мире: <ul style="list-style-type: none"> – Страны изучаемого языка / English speaking countries. – Английский для академической мобильности / English for academic mobility. – Здоровый образ жизни / Healthy lifestyle. – Medical English: The Lecture on Muscles. – (Moodle). – The Heart and the Vascular System. – (Moodle). – Здоровый образ жизни / Healthy lifestyle. 3) Современные достижения в аспектах межличностного и межкультурного взаимодействия: <ul style="list-style-type: none"> – Современные технологии и изобретения / Technology and Inventions. – Выдающиеся ученые / Outstanding personalities. – Выбор профессии / Career choice. – Modern Medicine. – (Moodle). 4) Современная наука в аспектах межличностного и межкультурного взаимодействия: <ul style="list-style-type: none"> – Будущее науки / science and its future. – Современные исследования / Studies and research. – Моя учебная и научная деятельность / My academic activity. – Modern Medicine. – (Moodle). 	<p>Учебно-методическое обеспечение:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Английский язык для бакалавров [Электронный ресурс] = General English for Bachelor Students (учебное пособие; А.Ю. Ситникова и др.); 2) Английский язык для бакалавров [Электронный ресурс] = General English for Bachelor Students, ч. 2. (учебное пособие; Т.С. Царская и др.); 3) Иностранный язык (методические рекомендации для подготовки к практическим занятиям и самостоятельной работе студентов; Н.А. Сергиенко; Н.Е. Чеснокова; Л.А. Кушнырь; Т.С. Царская; А.С. Литовченко; Е.В. Бастинович; 4) Оценочные средства, изложенные в приложении к рабочей программе по дисциплине с контрольными и тестовыми заданиями. <p>Информационно-телекоммуникационные ресурсы сети Интернет:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Центральная научная медицинская библиотека (Национальный библиотечный ресурс России по медицине и фармации) (Сеченовский университет; http://ructm.ru); 2) Сайт «Medical News Today» (https://www.news-medical.net/); 3) Сайт «Learn English online» (https://learnenglish.britishcouncil.org/). <p>Перечень программного обеспечения:</p> <p>пакет прикладных программ Microsoft Office.</p> <p>Информационно-справочные системы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Гарант» (http://www.garant.ru); – «КонсультантПлюс» (http://www.consultant.ru) <p>Материально-техническое обеспечение дисциплины (модуля)</p> <p>Технические средства обучения: компьютер с лицензионным программным обеспечением; CD-, DVD-, MP3-проигрыватели, телевизор, проектор.</p> <p>Средства дистанционного взаимодействия:</p> <p>Google meet, Zoom, Moodle</p> <p>Педагогические технологии:</p> <ul style="list-style-type: none"> – когнитивно-коммуникативная; – проблемное обучение; – интерактивные формы и методы.

Основными процедурными действиями осуществления квазиситуаций профессионального общения является реализация коммуникативных заданий, выполняемых в определенной последовательности с использованием активных, интерактивных форм и методов в процессе обучения иностранного языка [Царская 2018:134; Царская, Кушнырь, Ставрук, 2020: 136].

Применение квазиситуаций иноязычного профессионального общения у будущих врачей развивает умение «неподготовленной (спонтанной) речи» (Н.Д. Гальскова), позволяющее обучающимся высказывать противоположные точки зрения, аргументировать, убеждать. «При организации учебного процесса с применением квазиситуаций иноязычного профессионального общения необходимо, по словам Н.Д. Гальсковой, стремиться к тому, чтобы упражнения и ситуации содержали как можно больше проблемных вопросов, позволяющих обучающимся высказывать противоположные точки зрения, спорить и убеждать» [Гальскова: 201].

В нашей работе квазиситуации иноязычного профессионального общения уместно соотносить с такими приемами в обучении медицине, как «решения профессиональных задач» – ситуациями, предлагаемыми для решения студентам-медикам в профильных дисциплинах.

Применение квазиситуаций иноязычного профессионального общения способствуют снятию коммуникативного барьера перед будущей профессиональной деятельностью.

Резюмируя изученный нами научно-методический материал о проблеме выявления организационно-педагогических условий формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей, можно сделать следующие выводы:

- изучение определений понятий «условие», «организационно-педагогические условия» вывело нас на размышление о том, что в психолого-педагогической науке нет универсального определения данного компонента педагогической системы образования в высшей школе;

- организационно-педагогические условия формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей формулируются

- обогащение содержания дисциплины «Иностранный язык», способствующее формированию навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей посредством включения в содержание дисциплины «Иностранный язык» профессионально ориентированного компонента медицинской тематики с применением совокупности ресурсов учебно-методического, коммуникационно-информационного, материально-технического обеспечения, педагогических технологий (когнитивно-коммуникативная, проблемное обучение);

- создание интерактивной среды формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей за счет разработки и реализации дистанционного курса по обучению иностранного языка в LMS Moodle, применения квазиситуаций иноязычного профессионального общения.

Список литературы

Антонова Н.А. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинских вузов на основе модульной программы обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2014. 233 с.

Архипова Г.С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля): дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2006. 208 с.

Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. 4-е изд. М., 2013. 240 с.

Барышникова С.Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2005. 245 с.

Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 040200 – Педиатрия / 040100. URL: <http://fgosvo.ru/archivero/156/155/3/200> (дата обращения: 07.06.2021).

Грязнова М.А. Совершенствование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции медицинских работников в контексте непрерывного образования: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012. 286 с.

Ефремова Е.Ф. Педагогические условия повышения эффективности иноязычной подготовки студентов медицинского вуза: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009. 189 с.

Ерчак Н.Т. Иностранные языки: психология усвоения: учеб. пособие. Минск; М., 2016. 336 с.

Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань, 2010.

Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.; Воронеж, 2001. 432 с.

Леонтьев Д.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие. 1989. № 11. С. 39–47.

Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. М., 1981. 280 с. URL: <http://www.persev.ru> book>bf-lomov-problema-obs.

Спиркин А.Г. Основы философии: учеб. пособие для вузов. М., 1988. 592 с.

Новиков А.М. Методология: словарь системы основных понятий. М., 2015. 208 с.

Новикова О.М. Формирование прагматической компетенции будущего врача при изучении иностранного языка в медицинском вузе: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2014. 154 с.

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 3-е изд., стер. М., 1996. 928 с.

Островский Э.В., Чернышова Л.И. Психология и педагогика: учеб. пособие. М., 2016. 197 с.

Павелко Н.Н., Павлов С.О. Психология и педагогика: учеб. пособие. М., 2016. 496 с.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М., 1991. 223 с.

Петрова О.М. Формирование готовности студентов к профессионально ориентированному иноязычному общению в образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2017. 174 с.

Пичуева А.В. Мониторинг ожидаемых результатов обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2019. № 9-2. С. 89–93.

Профессиональный стандарт «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.009.pdf> (дата обращения: 07.06.2021).

Профессиональный стандарт «Врач-педиатр участковый». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.008.pdf> (дата обращения: 07.06.2021).

Ситникова А.Ю. Формирование социальной активности студентов университета средствами иноязычных интерактивных технологий (на примере клуба дебатов «спикер») // Север России: стратегии и перспективы развития: материалы II Всерос. науч.-практ. конф.; Сургут, 27 мая 2016 года. Сургут, 2016. С. 153–157.

Суменко Л.Г. Англо-русский словарь по информационным технологиям. М., 2003. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/77151> (дата обращения: 01.02.2021).

Творогова Н.Д. Психология: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ООО «Издательство «Медицинское информационное агентство», 2011. – 576 с.

Царская Т.С., Сергиенко Н.А., Кушнырь Л.А., Шукурова И.В. Выявление мотивов студентов неязыковых направлений подготовки к изучению иностранного языка в вузе // Северный регион: наука, образование, культура. 2018. № 3 (39). С. 17–22.

Царская Т. С., Кушнырь Л.А., Ставрук М.А. Педагогические условия формирования билингвальной коммуникативной компетенции студентов медицинского направления подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 144–147.

Царская Т.С. Коммуникативные задания как условие создания «квази» ситуации профессионально-ориентированного общения на иностранном языке // Наука и инновации XXI века: сб. ст. по материалам V Всерос. конф. молодых ученых; Сургут, 30 ноября 2018 г. Сургут, 2018. С. 132–140.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 07.01.2022).

Философский энциклопедический словарь. М., 1989. 815 с.

Юрчук Г.В. Формирование профессионально ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2014. 203 с.

Янова М.Г. Личностно-деятельностный аспект формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя (на примере старших курсов) // Педагогический журнал. 2012. № 1. С. 79–91.

Янова М.Г. Личностно-деятельностный аспект формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя (на примере младших курсов) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. Т. 1. С. 231–237.

Янова М.Г. Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя. Основные стратегические ориентиры: монография. СПб., 2012. 214 с.

Kuleshov V.V. The Basics of Effective Communication: A practical guide. М., 2001, 64 p.

Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English A.S. Hornby. Ninth edition. OXFORD University Press, pp. 1817.

References

Antonova N.A. *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti u studentov meditsinskikh vuzov na osnove modul'noy programmy obucheniya inostrannomu yazyku* [Pedagogical conditions for the formation of foreign language communicative competence among students of medical universities on the basis of a modular program for teaching a foreign language]: dis. ... Cand. of Ped. Sciences. Chiboksary, 2014, pp. 233. (In Russ.)

Arkhipova G.S. *Formirovaniye inoyazychnoy kompetentnosti budushchego spetsialista (meditsinskogo profilya)* [Formation of foreign language competence of a future specialist (medical profile)]: dis. ... Cand. of Ped. Sciences. Chita, 2006, pp. 208. (In Russ.)

Barkhudarov L.S. *Yazyk i perevod: Voprosy obshchey i chastnoy teorii perevoda* [Language and translation: Issues of general and particular theory of translation]. Moscow, Publishing house LKI, 2013, pp. 240. (In Russ.)

Baryshnikov S.N. *Formirovaniye kommunikativnoy kompetentsii v sisteme obucheniya inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti studentov meditsinskikh vuzov* [Formation of communicative competence in the system of teaching foreign language speech activity of students of medical universities]: dis. ... Cand. of Ped. Sciences. Saratov, 2005, pp. 245. (In Russ.)

Gosudarstvennyye trebovaniya k minimumu srednego urovnya podgotovki vypusknika po spetsial'nosti 040200 – Pediatriya / 040100 – Lechebnoye delo [State requirements for the minimum content and level of training of a graduate in the specialty 040200 - Pediatrics/ 040100]. URL: <http://fgosvo.ru/archivepo/156/155/3/200> (access date: 07.01.2022). (In Russ.)

Gryaznova M.A. *Sovershenstvovaniye inoyazychnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentsii meditsinskikh rabotnikov v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya: na materiale angliyskogo yazyka* [Improving the foreign language professional communicative competence of medical workers in the context of continuing education: on the material of the English language]: dis. ... Cand. of Ped. Sciences. St. Petersburg, 2012, pp. 286. (In Russ.)

Efremova E.F. *Pedagogicheskiye usloviya povyshe-niya effektivnosti inoyazychnoy podgotovki studentov meditsinskogo vuza* [Pedagogical conditions for increasing the effectiveness of foreign language training of students of a medical university]: dis. ... Cand. of Ped. Sciences. Volgograd, 2009, pp. 189. (In Russ.)

Erchak N.T. *Inostrannyye yazyki: psikhologiya usvoeniya* [Foreign languages: psychology of assimilation]: textbook. allowance. Minsk, New knowledge Publ.; M., INFRAM Publ., 2016, pp. 336. (In Russ.)

Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic terms], ed. by T.V. Zherebilo. Nazran', Pilgrim Publ., 2010. (In Russ.)

Zimnyaya I.A. *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti* [Linguistic psychology of speech activity]. Moscow, Psychological and Social Institute Publ., Voronezh, MODEK Publ., 2001, pp. 432. (In Russ.)

Federal'nyye gosudarstvennyye obrazovatel'nyye standarty vysshego obrazovaniya [Federal State educational standards of higher education]. URL: <http://fgosvo.ru/archivepo/156/155/3/200> (access date: 07.01.2022). (In Russ.)

Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Philosophical Encyclopedic dictionary]. Moscow, 1989, pp. 815. (In Russ.)

Leontiev D.A. *Sovmestnaya deyatel'nost', obshcheniye, vzaimodeystviye* [Joint activity, communication, interaction], 1989, No. 11, pp. 39–47. (In Russ.)

Lomov B.F. *Problema obshcheniya v psikhologii* [The problem of communication in psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1981, pp. 280. (In Russ.)

Novikov A.M. *Metodologiya: sistemy slovar' osnovnykh ponyatiy* [Methodology: a system dictionary of basic concepts], by A.M. Novikov, D.A. Novikov. Moscow, Librokom Publ., 2015, pp. 208. (In Russ.)

Novikova O.M. *Formirovaniye pragmaticheskoy kompetentsii budushchego vracha pri izuchenii inostrannogo yazyka v meditsinskom vuze* [Formation of the pragmatic competence of the future doctor in the study of a

foreign language in a medical university]: dis. ... cand. of Ped. Sciences. Orel, 2014, pp. 154. (In Russ.)

Ostrovsky E.V., Chernyshova L.I. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and Pedagogy]: textbook. Moscow, INFRA-M Publ., 2016, pp. 197. (In Russ.)

Ozhegov S.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy* [Explanatory Dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions]; RAN; Rossiyskiy fond kultury [Russian Cultural Foundation]. Moscow, AZ Publ., 1996, pp. 928. (In Russ.)

Passov Ye.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1991, pp. 223. (In Russ.)

Pavelko N.N., Pavlov S.O. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and pedagogy]: textbook. Moscow, KNORUS Publ., 2016, pp. 496. (In Russ.)

Petrova O.M. *Formirovaniye gotovnosti studentov k professional'no oriyentirovannomu inoyazychnomu obshcheniyu v obrazovatel'noy srede vuza* [Formation of students' readiness for professionally oriented foreign language communication in the educational environment of the university]: dis. ... Cand. of Ped. Sciences. Krasnoyarsk, 2017, pp. 174. (In Russ.)

Pichuyeva A.V. *Monitoring ozhidayemykh rezul'tatov obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh napravleniy* [Monitoring of the expected results of teaching a foreign language to students of non-linguistic directions]. *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnyye nauki* [Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities], 2019, № 9-2, pp. 89-93. (In Russ.)

Professional'nyy standart «Vrach-lechebnik», «Vrach-pediatr uchastkovyy» [Professional standard «General Medicine»]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.009.pdf> (access date: 28.01.2022). (In Russ.)

Sitnikova A.YU. *Formirovaniye programmy obucheniya studentov sredstv inoyazychnykh interaktivnykh tekhnologiy (na primere kluba debatov «Spiker»)* [Formation of social activity of university students by means of foreign-language interactive technologies (on the example of the debate club “speaker”)]. *Sever Rossii: srategii i perspektivy razvitiya: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf.; Surgut, 27 maya 2016 goda* [North of Russia: Strategies and development prospects: materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference, Surgut, May 27, 2016]. Surgut, Surgut State University, 2016, pp. 153–157. (In Russ.)

Spirkin A.G. *Osnovy filosofii: ucheb. posobiye dlya vuzov* [Fundamentals of Philosophy]. Moscow, Politizdat Publ., 1988, pp. 592. (In Russ.)

Sumenko L.G. *Anglo-russkiy slovar' po informatsionnym tekhnologiyam* [English-Russian dictionary of information technologies]. Moscow, GP TSNIIS Publ., 2003.

URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/77151> (access date: 01.02.2021). (In Russ.)

Tvorogova N.D. *Psikhologiya: Uchebnoye posobiye* [Psychology: Textbook]. Moscow, Publishing House «Medical Information Agency», 2011, pp. 576. (In Russ.)

Tsarskaya T.S., Sergiyenko, N.A., Kushnyr' L.A., Shukurova I.V. *Vyyavleniye motivov studentov neyazykovykh proyektov podgotovki k izucheniyu inostrannogo yazyka v vuze* [Identification of motives of students of non-linguistic directions of preparation for the study of a foreign language at a university]. *Severnyy region: nauka, obrazovaniye, kul'tura* [Northern region: science, education, culture], 2018, № 3 (39), pp. 17-22. (In Russ.)

Tsarskaya T.S., Kushnyr' L.A., Stavruk M.A. *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya bilingval'noy kommunikativnoy kompetentsii studentov meditsinskogo napravleniya podgotovki* [Pedagogical conditions for the formation of bilingual communicative competence of medical students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2020, № 1 (80), pp. 144-147. DOI: 10.24411 / 1991-5497-2020-00059. (In Russ.)

Tsarskaya T.S. *Kommunikativnyye zadachi kak usloviye sozdaniya «kvazi» situatsii professional'no-oriyentirovannogo obshcheniya na inostrannom yazyke* [Communicative tasks as a condition for creating a «quasi» situation of professionally oriented communication in a foreign language]. *Nauka i innovatsii XXI veka: sb. st. po materialam V Vseros. konf. molodykh uchenykh; g. Surgut, 30 noyabrya 2018 g.* [Science and Innovations of the XXI century: A collection of articles based on the materials of the V All-Russian Conference of Young Scientists; Surgut, November 30, 2018]. Surgut, Surgut State University, 2018, pp. 132-140. (In Russ.)

Yanova M.G. *Lichnostno-deyatelnostnyy aspekt organizatsionno-pedagogicheskoy kul'tury budushchego uchitelya (na primere starshikh kursov)* [Personality-activity aspect of the formation of organizational and pedagogical culture of the future teacher (on the example of senior courses)]. *Pedagogicheskiy zhurnal* [Pedagogical Journal], 2012, № 1, pp. 79-91. (In Russ.)

Yanova M.G. *Lichnostno-deyatelnostnyy aspekt organizatsionno-pedagogicheskoy kul'tury budushchego uchitelya (na primere mladshikh kursov)* [Personality-activity aspect of the formation of organizational and pedagogical culture of the future teacher (on the example of junior courses)]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'yeva* [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev], 2011, vol. 1, pp. 231-237. (In Russ.)

Yanova M.G. *Formirovaniye organizatsionno-pedagogicheskoy kul'tury budushchego uchitelya. Osnovnyye strategicheskiye oriyentiry* [Formation of the organizational and pedagogical culture of the future teacher. Basic strategic guidelines]: monograph. St. Petersburg, Book House Publ., 2012, pp. 214. (In Russ.)

Yurchuk GV *Formirovaniye professional'no oriyentirovannoy yazykovoy kompetentsii studentov meditsinskogo vuza* [Formation of professionally oriented language competence of students of a medical university]: dis. ... cand. of Ped. Sciences. Krasnoyarsk, 2014, pp. 203. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 15.03.2022; одобрена после рецензирования 23.07.2022; принята к публикации 23.07.2022.

The article was submitted 15.03.2022; approved after reviewing 23.07.2022; accepted for publication 23.07.2022.

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 174–179. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 174–179.

ISSN 2073-1426

Научная статья

УДК 378:811.58

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-174-179>

ЯЗЫКОВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В КИТАЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В КЛАССЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО ФАКТОРА¹

Ян Цзюньхун, доктор педагогических наук, Шанхайский политико-юридический университет, Шанхай, Китай, youngjunhong@126.com, <https://orcid.org/0000-0002-5566-7115>.

Аннотация. В статье автор исследует влияние преподавателя, концепции преподавания и разработки уроков на ощущение тревожности при овладении китайским языком среди иностранных студентов, обучающихся в Китае. Исследование показало, что основными факторами, вызывающими тревожность иностранных студентов, являются модели управления и коммуникации в учебной аудитории, характерные для китайских преподавателей. Ненадлежащие методы исправления ошибок, игнорирование культурных и когнитивных различий во время учебной деятельности и другие факторы также вызывают тревожность при изучении китайского языка в классе. В результате учащиеся ведут себя пассивно, чувство вовлеченности в классе снижается. Автор считает, что китайские преподаватели должны принимать во внимание стресс иностранных студентов, повышать их чувствительность к межкультурному общению, учитывать культурные и когнитивные различия при планировании уроков. Автор также рекомендует организовывать групповые занятия и не торопиться с исправлением ошибок. Таким образом будет обеспечена поддержка учебной деятельности с целью ослабления тревожности и разочарования учащихся при изучении китайского языка.

Ключевые слова: китайский язык, иностранные студенты, тревожность, иностранный язык, культурные различия.

Благодарности. Эта статья является частью исследовательского проекта Шанхайского политико-юридического университета: частичный результат проекта «Исследование тревожности при изучении китайского языка и стратегий преодоления трудностей у иностранных студентов»; частичный результат проекта Исследовательского фонда Международной учебной базы по обмену и сотрудничеству в области судебного обмена и сотрудничества Шанхайской организации сотрудничества на тему «Исследование статуса социальной и культурной адаптации иностранных студентов из государств-членов Шанхайской организации сотрудничества и создание сетей социальной поддержки».

Для цитирования: Ян Цзюньхун. Языковая тревожность иностранных студентов в Китае при изучении китайского языка в классе: исследование преподавательского фактора // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 174–179. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-174-179>

Research Article

CHINESE LANGUAGE ANXIETY IN CLASSROOM LEARNING FOR INTERNATIONAL STUDENTS IN CHINA: TEACHERS FACTOR

Yang Junhong, Doctor of Education, Shanghai University of Political Science and Law, Shanghai, China, youngjunhong@126.com, <https://orcid.org/0000-0002-5566-7115>

Abstract. This paper discusses the influence of teachers' teaching ideas and classroom activities design on international students' Chinese learning anxiety. The study found that Chinese teachers' classroom management and communication style are the main factors causing anxiety of international students in classroom learning. Chinese teachers' improper error correction methods, ignorance of cultural and cognitive style differences in learning activities have also made international students feel so stressed in classroom learning that they were reluctant to participate in classroom activities. The author suggests that Chinese teachers should enhance their sensitivity to cross-cultural communication by way of facing up to international students' language learning anxiety and taking cultural and cognitive style differences into fully consideration in their language teaching planning. The author also suggests adopting teaching strategies such as group activities and delaying error correction to provide appropriate academic support to reduce international students' anxiety, stress and frustration in Chinese language learning.

Key words: Chinese, foreign students, anxiety, foreign language, cultural differences.

Acknowledgement. The paper is part of research project funded by International Students Office, Shanghai University of Political Science and Law: "Research on the ways to improve the academic Chinese ability of international students under the integration management mode" in 2021-2022 and part of research project funded by CNISCO (China National Institute for SCO International Exchange judicial Cooperation): Social cultural Adaptation of International Students in Shanghai Cooperation Organization Member States and the Construction of Social Support Networks.

For citation: Yang Junhong. Search for the factors which have major influences on international students' Chinese learning anxiety. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2022, vol. 28, № 2, pp. 174–179. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-2-174-179>

Введение

Языковая тревожность – «это определенная совокупность самооценки, убеждений, чувств и принципов поведения, возникающих в процессе изучения иностранного языка в аудитории» [Elaine K. Horwitz et al.: 125]. Тревожность при изучении иностранного языка часто встречается и является важным фактором, влияющим на конечные результаты освоения иностранного языка. Сильная языковая тревожность может повлиять на самооценку, усилить сдерживающее поведение, ослабить способность идти на риск и препятствовать развитию языковых навыков учащихся [Elaine K. Horwitz et al.: 125]. Тревожность в процессе изучения иностранного языка тесно связана с тремя поведенческими проявлениями, а именно: боязнь коммуникации, тревожность в тестовых ситуациях и страх негативной оценки [Elaine K. Horwitz et al.: 127]. Страх общения с людьми – это «боязнь сцены», страх при общении или выражении идей на иностранном языке без достаточных навыков владения им. Тестовый страх исходит из страха провала на тестах и экзаменах. Боязнь негативной оценки – страх отрицательной оценки собственных языковых способностей и вероятности показать себя глупым или некомпетентным в глазах окружающих. А. Макинтайр отметил, что страх говорить на очень ограниченном языке является важнейшим и, возможно, единственным источником беспокойства при изучении иностранного языка [Хоу Ин: 152].

Китайские академические круги давно обеспокоены языковой тревожностью иностранных учащихся. Среди четырех навыков аудирования, говорения, чтения и письма в изучении китайского наиболее тревожным является «говорение», за ним следуют «аудирование», «чтение» и «письмо» [Цянь Сюйцзин: 152]. Языковая тревожность также оказывает значительное влияние на беглость речи иностранных студентов. Чем сильнее беспокойство, тем хуже устная речь, аудирование и грамматика [Чжан Ли et al.: 37]. Исследование показало, что из-за сложности произношения, вида, значения и порядка написания китайских иероглифов у студентов из стран Юго-Восточной Азии (АСЕАН) появилось чувство страха изучения китайского языка, возникающее еще до начала обучения [Лян Цзэхун: 126].

Преподавание иностранного языка в классе – сложный процесс взаимодействия между преподавателем и учащимися. Эффективность преподавания и обучения напрямую зависит от деятельности и выполнения своей роли двумя объектами. Автор одной из статей по теме – господин Ян – выделил три категории возможных источников языковой тревожности, а именно: учащиеся, преподаватель и занятия в классе (аудитории). Он также указал шесть причин беспокойства при изучении иностранного языка, а именно: конкуренция, отношение учащихся к изучаемому языку, отношение преподавателя к языковому обучению, общение между преподавателем и студентами, виды классной деятельности, языковые тесты и экзамены [Фу Вэньвэнь: 17]. Исследование показало, что студенты склонны к большей тревожности, если думают, что преподаватель не оказывает им должной поддержки. Соответственно, преподаватель вызывает чувство доверия в случае прямого и честного взаимодействия с учащимися. Результаты исследования также указывают: чем ниже уровень конкуренции, тем выше целенаправленность поставленных задач в классе [Фу Вэньвэнь: 17]. В данной статье автор уделяет особое внимание изучению влияния преподавательской деятельности и разработки уроков на изучение китайского языка среди иностранных учащихся. Автор также исследует методы снижения языковой тревожности при изучении китайского в классе.

Влияние преподавателя на изучение китайского языка среди иностранных учащихся

Для ознакомления с ситуацией изучения китайского языка среди иностранных студентов в Китае был проведен опрос среди иностранных студентов Шанхайского политико-юридического университета. Также автор проанализировал научные статьи из базы данных CNKI по теме языковой тревожности иностранных студентов, уделяя особое внимание влиянию преподавателей на беспокойство иностранных студентов при обучении китайскому языку в классе. Основываясь на интервью исследовательской группы с иностранными учащимися и исследованиях китайских ученых, мы пришли к выводу, что следующие аспекты преподавания влияют на языковую тревожность студентов в классе.

«Авторитетное» управление в классе и доминирующая позиция в общении с учащимися оказывают большое давление на иностранных студентов.

Поведение преподавателя во время обучения в классе проявляется в совокупности конкретных ощутимых действий между преподавателем и учащимися, а также операционных систем, таких как управление и контроль, изложение и слушание, вопрос – ответ, объяснение и нахождение различий, консультирование и практика [Вэй: 1]. Иностранные студенты в Китае отмечают, что на уроках китайского большинство преподавателей ведут занятия в недемократичном стиле, не допуская каких-либо возражений. Помимо ответов на вопросы учителей, иностранные студенты почти не имеют возможности говорить по-китайски [Юй Сяожи: 34]. «Думаю, что на уроке китайского у студентов почти нет возможности практиковать китайскую речь, ведь говорит только учитель, а ученикам нужно лишь его слушать». Многие китайские преподаватели считают, что «строгие учителя воспитывают выдающихся учеников». Они полагают, что умеренное чувство страха перед учителем повышает эффективность обучения в классе [Юй Сяожи: 34]. Указанная концепция заставляет китайских преподавателей повышать требования к иностранным студентам и проявлять более строгое отношение к преподаванию. Данные опроса свидетельствуют, что такой «авторитарный» режим управления и коммуникации в классе может вызывать тревожность, негативное и пассивное отношение к учебной деятельности, чувство невовлеченности. Согласно опросу, четверть иностранных студентов нервничают, когда говорят по-китайски в классе. Это чувство возникает в результате внимания всего класса, сосредоточенного на одном студенте. В такой ситуации учащийся чувствует неуверенность и стресс, следовательно, начинает нервничать и бояться [Ши Жэньцзюань: 42]. Некоторые студенты даже «прячутся» в последних рядах аудитории, потому что не хотят внимания или вопросов учителя. Есть студенты, которые хотя и находятся на уроке, однако не участвуют в процессе обучения. Они спят, слушают музыку или используют мобильные устройства.

Тревожность иностранных студентов, связанная с грубым методом исправления ошибок. Ряд исследований показал, что грубый метод исправления ошибок – ключевой фактор, вызывающий тревожность учащихся. Для измерения языковой тревожности среди учащихся начинающих групп Техасского университета был создан опросник, включавший в себя Шкалу измерения языковой тревожности при изучении иностранного языка, разработанную автором Э. Хорвитц. Среди студентов, участвовавших в опросе, 15 % согласились, что «боятся ситуации, когда учитель исправляет каждую совершенную ими

ошибку». Кроме того, 65 % студентов не согласились со следующим утверждением: «Я не беспокоюсь о совершении ошибок во время уроков иностранного языка». Эти студенты чувствуют, что их постоянно проверяют в классе. Для них каждая исправленная учителем ошибка рассматривается как собственная неудача в изучении языка [Elaine K. Horwitz et al.]. Результаты исследования свидетельствуют, что частота исправления ошибок выше среди начинающих (а не опытных) учителей. Основная часть исправления ошибок начинающих учителей – это исправление ошибок учителем, а исправление ошибок учениками и сверстниками меньше, чем у опытных учителей [Вэй Вэй: 28]. Данные опроса также показали, что преподаватель порой слишком строго относится к ошибкам студентов (по мнению некоторых студентов). Некоторые преподаватели немедленно исправляют ошибки студентов, делая это в самой прямой и жесткой форме, что вызывает чувство тревожности студентов во время учебной деятельности.

Игнорирование когнитивных и культурных различий иностранных учащихся в планировании уроков. Для большинства иностранных студентов выражение ограниченного языка на публике вызывает ощущение стресса и неловкости. Чем ниже уровень владения языком, тем сильнее тревога. Японские и корейские студенты более тревожны, чем студенты из других стран, например из США, что определяется различиями в культурном фоне и национальных особенностях [Цянь Сьюйцзин: 153]. В ходе опроса южнокорейский студент отметил: «Когда учитель стоит рядом со мной, мозг как будто пустеет». Японские студенты внимательно слушают и усердно учатся, но не так активны во время классных занятий. В сравнении с европейскими и американскими студентами они более склонны к тревоге [Сун Мэнмэн: 119]. Студенты из региона влияния традиционной конфуцианской культуры (представители Южной Кореи, Японии и Вьетнама) склонны к более спокойному и закрытому поведению. Они боятся совершить ошибку и потерять лицо, им трудно принять в свой адрес негативные комментарии от сверстников. Учащиеся считают, что эти действия окажут негативное влияние на их репутацию, соответственно, редко говорят во время урока. На уроках китайского они внимательно слушают грамматические правила; говорят на уроке только тогда, когда спрашивает учитель; затрудняются ответить, если не уверены в своих знаниях. Если учитель попросит этих студентов индивидуально выступить с речью или отчетом во время урока, они будут крайне обеспокоены. Ощущение тревожности возникает, когда студенты становятся центром внимания преподавателя и одноклассников. В таких ситуациях учащиеся ощущают неуверенность и боятся выразить мысли на китайском языке.

Советы преподавателям

В работу преподавателя входит не только передача знаний, но и стремление создать дружелюбную и благоприятную атмосферу в классе. Учитель должен обеспечить эффективное и радостное обучение, помогать студентам преодолеть языковую тревожность, стараться повысить их самооценку. Основываясь на вышеизложенных положениях, автор дает следующие советы:

Уважение к культурным различиям как средство борьбы с языковой тревожностью. Иностранные студенты в Китае отличаются с точки зрения владения китайским языком, характера, когнитивного стиля и культурного фона. Мы должны уважать эти различия и полностью учитывать их влияние на обучение при планировании учебной деятельности. Языковая тревога не требует «специализированного лечения». Тем не менее преподаватели должны понимать и трезво оценивать этот феномен среди учащихся. Источником плохих результатов учащихся во время уроков иностранного языка часто является тревожность, но преподаватели склонны связывать это с пассивностью, робостью или невовлеченностью учащихся. Порой даже сами учащиеся не полностью понимают собственную языковую тревожность. Первый шаг к устранению языковой тревожности – ее верная оценка [Цинь Чен: 86]. Преподаватель должен искренне, понимающе и толерантно относиться к учащимся, общаясь со студентами на равных. Учитель должен уделить особое внимание выражению эмоций учащихся, позволить им поделиться собственным опытом изучения языка, рассказать о проблемах при изучении китайского. Таким образом, языковая тревожность постепенно снизится посредством «самовыражения» учеников в классе. Преподаватель должен стремиться создать непринужденную, живую, веселую и безопасную атмосферу во время уроков; стараться использовать положительные оценки и хвалить студентов за успеваемость, позволить им испытать радость во время изучения китайского языка.

Когда иностранные студенты-интроверты сталкиваются с препятствиями во время изучения языка, преподаватель должен помочь им обрести уверенность в себе и справиться с трудностями. С одной стороны, учитель должен поощрять студентов к активности, подтверждать правильные ответы и стимулировать ощущение достижения успеха. С другой стороны, не следует категорически требовать активности со стороны учащихся. Студентам с ярко выраженной тревожностью или с более традиционным культурным фоном можно позволить выполнять упражнения самостоятельно. Во время организации уроков и в процессе исправления ошибок в классе следует в полной мере учитывать культурные раз-

личия и беспокойство учащихся по поводу успеваемости. Таким образом будет создана дружелюбная атмосфера, и каждый сможет ощутить, что «делать ошибки в классе не так стыдно». Кроме того, снизится уровень стресса, ощущение языковой тревожности и разочарования при изучении китайского языка [Junhong Yanget et al.: 77].

Групповые проекты для расширения общения и взаимопонимания между иностранными студентами. Учителя должны поощрять совместное обучение и проводить групповые мероприятия. Члены группы должны учитывать уровень владения китайским языком, национальность, пол и другие факторы, чтобы учащиеся с разным уровнем китайского языка и культурным фоном могли учиться друг у друга, сотрудничать и общаться. Учащиеся выполняют задания определенного уровня сложности по чтению и аудированию в группах, «маленький учитель» с более высоким уровнем знаний помогает «слабым» ученикам, студенты должны помогать друг другу. Такие мероприятия не только повышают эффективность и качество обучения студентов, но и развивают командный дух в совместном решении проблем. Количество членов группы, степень близости и вовлеченность собеседников – три важнейших фактора, влияющих на готовность учащихся общаться на втором языке во время урока [Юй Сяожи: 87]. Чем меньше количество членов группы, тем больше студенты хотят общаться. Основная цель обучения второму языку должна заключаться в развитии у учащихся способности активно искать возможности и использовать изучаемый язык для общения. Учитель может организовать группы для проведения внеклассных исследований на китайском языке, чтобы расширить возможности иностранных студентов для практики языка. Во время проведения групповых проектов и исследований нужно укреплять взаимопонимание и доверие, стараться уменьшить конкуренцию между учащимися.

Откладывайте исправление ошибок. Терпеливо относитесь к ошибкам студентов. Ошибки – неотъемлемая часть изучения языка. Учителя должны поощрять учеников смело говорить и с поощрением исправлять их ошибки. Когда студенты отвечают устно отрывками, преподаватель не должен исправлять их ошибки в любое время, чтобы не прерывать общение и не создавать напряжение. Откладывайте исправление ошибок и терпеливо относитесь к ошибкам студентов. Во время исправления нужно четко разграничивать виды ошибок: всеобъемлющие и локальные, серьезные и общие ошибки, частые и случайные. Нет необходимости исправлять каждую ошибку и помогать учащимся находить и исправлять их самостоятельно. Хотя многие учителя терпимы к ошибкам с рациональной точки зре-

ния, однако на практике они не до конца понимают основную идею их исправления. Если студент совершает ошибку, преподаватель зачастую спешит с исправлением, особенно если это наиболее очевидные ошибки [Юньпин: 20]. Учитель должен давать положительную эмоциональную обратную связь учащимся, которые боятся совершить ошибку, чтобы помочь им избавиться от чувства тревожности.

При разработке занятий основное внимание должно уделяться увлекательности и практичности. В связи с развитием теории взаимодействия в классе и коммуникативных методов обучения многие преподаватели китайского как иностранного часто используют различные интерактивные методы в классе, увеличивают разговорное обучение и другие возможности для активного участия учащихся. На уроках китайского языка часто используются такие формы работы, как вопросы и ответы, личная презентация и речь, обсуждение и дебаты, сценки и ролевые игры [Вэй Вэй: 5]. Учебная организация на уроке должна включать темы, интересующие и знакомые студентам, ситуационные диалоги и групповые обсуждения. Учитель должен применять максимально эффективные методы для вовлечения студентов, создавать спокойную атмосферу на уроке, уменьшать страх общения учащихся и стимулировать их переход от языковой формы к выражению содержания, естественным образом выражаясь на китайском языке.

При организации занятий в классе следует учитывать когнитивный уровень учащихся, чтобы не усложнять задачу и не вызывать у них ощущение тревожности. Согласно данным опроса преподавателей, дебаты во время урока вызывают наибольшую тревожность среди студентов. Богатый словарный запас и китайский образ мышления – основные требования для участия в классных дебатах. Однако большинство иностранных студентов не имеют данных навыков, поэтому преждевременное выполнение такого задания в классе среди начинающих студентов не поможет им улучшить навык общения на китайском языке [Юй Сяожи: 38]. Могут быть разработаны ролевые игры, включающие элементы повседневной жизни студентов, например «трансфер из аэропорта в метро», «собеседование», «как узнать дорогу», «заказ еды в столовой» и другие интересные сцены из жизни. Тематика этих заданий очень похожа на повседневную жизнь студентов. Они охотно проявляют инициативу, участвуя в такой работе, и импровизируют, демонстрируя различные позы, жесты и выражения лица. При погружении в задания такого рода учащиеся забудут о тревожности и будут свободно общаться друг с другом. Остальные студенты в аудитории также получают возможность познакомиться с практическими китайскими выражениями. Данный вид учебной деятельности даст

студентам положительные эмоции при изучении китайского. Они почувствуют удовлетворенность и гордость за свои успехи вместо тревожности и усталости.

Таким образом, преподавание и изучение китайского в классе – процесс совместной деятельности между преподавателем и студентами. При разработке учебных занятий по китайскому языку учителя должны понимать когнитивные характеристики и культурные особенности иностранных студентов, активно изучать эффективные способы снижения их тревожности при изучении китайского языка в классе, чтобы обеспечить достаточную поддержку в его изучении и повысить эффективность преподавания.

Примечание

¹ Перевод статьи выполнен Чжан Сяолин, доцентом кафедры русского языка Шанхайского политико-юридического университета.

Список литературы

- Вэй Вэй.* Сравнительное исследование поведения в классе начинающих и опытных учителей в китайском международном образовании [J]: магистерская диссертация Даляньского университета иностранных языков. 2021. С. 1. (In Chinese)
- Лян Цзэхун, Цзин Кэлинь.* Беспокойство иностранных студентов из стран АСЕАН в Китае и помощь изучения языка в классе [J] // Журнал Педагогического университета Гуанси (издание по философии и социальным наукам). 2016. Вып. 3. С. 126. (In Chinese)
- Мао Юньпин.* Исследование эффекта исправления ошибок при изучении грамматики английского языка [D]: магистерская работа Восточно-Китайского педагогического университета. 2010. С. 20. (In Chinese)
- Сун Мэнмэн.* Анализ причин языковой тревожности во время изучения китайского языка среди японских студентов [J] // Прикладная лингвистика. 2012. Вып. 11. С. 119. (In Chinese)
- Фу Вэньвэнь.* Сравнительное исследование тревожности учащихся и их участия в пяти китайских интерактивных занятиях в классе [D]: магистерская работа Восточно-Китайского педагогического университета. 2007. С. 17. (In Chinese)
- Цзюнхун Ян, Александра Мендоза.* Исследование механизма возникновения тревожности при изучении китайского языка среди иностранных студентов в Китае [J] // Непальский журнал китаеведения. 2021. Т. 1. С. 77. (In Chinese)
- Цинь Чен.* Сравнительное исследование языковой тревожности между студентами, изучающими английский и другие языки (не английский) по специальности. 2006 (ноябрь). Вып. 10. С. 86. (In Chinese)
- Цянь Сюйцзин.* Тревожность иностранных студентов, изучающих китайский язык // Исследование и преподавание языка [J]. 1999. Вып. 2. С. 145.

Чжан Ли, Ван Бяо. Корреляционный анализ тревожности и успеваемости иностранных студентов, соответствующая стратегия преподавания [J] // Исследование и преподавание языка. 2002. Вып. 1. С. 37. (In Chinese)

Ши Жэньцзюань. Исследование статуса, причин и стилей преодоления языковой тревожности в обучении иностранных студентов китайскому языку [D]: магистерская работа Восточно-Китайского педагогического университета. 2005. С. 42. (In Chinese)

Элейн К. Хорвитуц, Майкл Б. Хорвитуц, Джоанн Коуп. Тревожность на уроках иностранного языка // The Modern Language Journal. 1986. Т. 70, № 2. С. 130. URL: <http://www.jstor.org> (дата обращения: 25.10.2021). (In Chinese)

Юй Сяожуи. Исследование готовности иностранных студентов общаться на китайском языке и факторов, влияющих на это [D]: докторская диссертация Нанкинского университета. 2013. С. 34. (In Chinese)

Reference

Wei Wei. Comparative study of classroom behavior of novice and experienced teachers in Chinese International Education [J]: Master's thesis of Dalian University of Foreign Languages. 2021, p. 1. (In Chinese)

Hou Ying. Review of studies of language anxiety when learning a foreign language abroad [J]. Journal of Language and Literature. Teaching foreign languages, 2011, № 8, p. 150. (In Chinese)

Mao Yunping. Investigation of the effect of error correction in the study of English grammar [D]: Master's thesis of East China Pedagogical University. 2010, p. 20. (In Chinese)

Song Mengmeng. Analysis of Chinese Language Learning Anxiety among Japanese International Stu-

dents. Research on Language Application, 2012, № 11, pp. 119-120. (In Chinese)

Fu Wenwen. Comparative study of students' anxiety and their participation in five Chinese interactive classes in class [D]: Master's thesis of East China Pedagogical University, 2007, p. 17. (In Chinese)

Junhong Yang, Alejandra Mendoza. Investigation of the mechanism of anxiety when learning Chinese among foreign students in China [J]. Nepali Journal of Chinese Studies, 2021, Vol. 1, p. 77. (In Chinese)

Qian Xujing. Anxiety of foreign students studying Chinese. Research and teaching of language [J], 1999, Vol. 2, p. 145. (In Chinese)

Zhang Li, Wang Biao. Correlation analysis of anxiety and academic performance of foreign students, appropriate teaching strategy [J]. Language research and teaching, 2002, № 1, p. 37. (In Chinese)

Shi Renjuan. Investigation of the status, causes and styles of overcoming language anxiety in teaching Chinese to foreign students [D]: Master's thesis of East China Pedagogical University. 2005, p. 42. (In Chinese)

Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz, Joanne Cope. Anxiety in foreign language lessons. The Modern Language Journal, 1986, Vol. 70, № 2, p. 130. URL: <http://www.jstor.org> (access date: 10/25/2021). (In Chinese)

Yu Xiaozhi. A study of the willingness of foreign students to communicate in Chinese and the factors influencing it [D]: Doctoral dissertation of Nanjing University. 2013. p. 34. (In Chinese)

Статья поступила в редакцию 25.05.2022; одобрена после рецензирования 20.06.2022; принята к публикации 20.06.2022.

The article was submitted 25.05.2022; approved after reviewing 20.06.2022; accepted for publication 20.06.2022.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других изданиях. Статьи, оформленные не по требованиям, не принимаются к рассмотрению!

Все материалы следует представлять в редакцию по электронной почте:

e-mail: vestnik@ksu.edu.ru

Научные статьи принимаются в редакцию в течение всего года, публикуются в порядке живой очереди по мере наполнения портфеля редакции. Особые случаи с очередностью публикации статей решаются главным редактором.

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word**. Статью в редакцию необходимо прислать в форматах: *.doc, *.docx, *.rtf. Обязательно прикладывается файл статьи в формате *.pdf. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович).

Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**.

Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

Минимальный объем текста статьи с – **не менее 10 000 знаков**. Максимальный объем текста не должен превышать **30 000 знаков (не более 16 страниц)**, включая все сведения об авторе, аннотацию и список литературы с references. Ограничения не распространяются на научные публикации, объем которых, превышающий требования, мотивирован логикой доказательств и количественными показателями публикуемых источников.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

© **Инициалы и фамилия, 2019**

Аффилиация(и) автора: организация, где проводилось исследование,
г. Город, Страна

Название (жирным шрифтом, строчные буквы)

*Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.)
указывается после названия статьи курсивом*

Аннотация: 150–200 слов.

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

- 1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.*
- 2. Описание хода исследования.*
- 3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.*

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

Ключевые слова: 7–10 слов, разделенных запятой.

Информация об авторе: Фамилия Имя Отчество, ORCID автора, ученая степень, ученое звание, место работы полностью: название организации, улица, дом, индекс, город, страна.

E-mail:

Дата поступления статьи: указывается дата отправки статьи в формате: 08.08.2008.

Дата приема статьи к публикации: заполняется в редакции.

Для цитирования: Фамилия И.О. Название статьи // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Т. 26, № 1. С. XX–XX (страницы будут указаны в редакции). DOI:

Далее вся информация должна быть представлена на английском языке:

© Vladimir A. Smirnov, 2019.

Affiliation(s), Moscow, Russia

Name of the article

Information about financing (links to grants, etc.) is indicated after the title of the article in italics

Abstract: 150–200 word.

Keywords: 7–10 word, separated by a comma.

Information about the author:

E-mail:

Article received: August 08, 2019.

Published:

For citation: Smirnov V.A. Name of the article. Vestnik of Kostroma State University, 2020, vol. 26, № 1, pp. XX–XX (In Russ.). DOI:

Текст статьи¹ Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи Текст статьи... [Анненков: 467].

Примечания (следуют после текста статьи)

¹ К сожалению, современное переиздание перевода Перцова книги Тэна лишено того изобилия фотоснимков и иллюстраций, которыми было богато снабжено его первое издание 1913, 1916 гг.

² О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons/> (дата обращения: 11.04.2019).

³ Архив Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. 2. Д. 253.

Список литературы

Анненков П.В. Замечательное десятилетие. 1838–1848. Из литературных воспоминаний // Вестник Европы. 1880. Т. 2, № 4. С. 457–506.

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

References

Annenkov P.V. *Zamechatel'noe desiatiletie. 1838–1848. Iz literaturnykh vospominanii* [A wonderful decade. 1838–1848. From literary memories]. *Vestnik Evropy*, 1880, vol. 2, № 4, pp. 457–506. (In Russ)

New K.A. Roman Comedy on the Russian Stage: Alexander N. Ostrovsky's There Was Not a Penny, But Suddenly Altyn and Plautus' Aulularia. *Studia Litterarum*, 2019, vol. 4, № 1, pp. 138–159. DOI: 10.22455/2500-4247-2019-4-1-138-159

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЙ, БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК, СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И REFERENCES

Примечания

В статье допустимы примечания, которые приводятся после текста, нумеруются арабскими цифрами (в виде верхних индексов) и представляют собой разъяснения, указания на переводы и пр.

Просьба не путать примечания со списком литературы!

Архивные материалы и законодательные материалы также оформляются в виде примечаний.

Архивные материалы:

Государственный архив Костромской области (ГАКО). Ф. 198. Оп. 7. Д. 68. Л. 22.

Законодательные материалы:

Об организации страхового дела в Российской Федерации: Федеральный закон от 27 нояб. 1992 г: (в ред. от 21 июля 2005 г. № 104-ФЗ) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307 (дата обращения: 28.10.2019).

Библиографические ссылки

Ссылки в тексте статьи оформляются *квадратными скобками* с указанием фамилии автора и страниц. После фамилии автора ставится знак «:» (двоеточие), а далее номер страницы [Коровин: 187].

Книга или статья одного автора: [Лебедев: 28], двух и трех авторов: [Шмидт, Князьков: 52]. Если в книге четыре, пять и более авторов, то она описывается под заглавием [Методика: 34].

Для многотомных изданий и изданий из нескольких выпусков указывается номер тома или выпуска: [Толстой, 12: 415]; [СРНГ, 44: 170].

Для описания книги под заглавием в тексте приводится первое слово или словосочетание (если первое слово определение) названия книги: [Необъявленная война: 102].

В том случае, если в списке литературы есть несколько авторов с одной фамилией, в квадратных скобках необходимо указать фамилию и инициалы автора [Мережковский Д.С. 1990, 3: 256].

Если в списке литературы приводятся две и более публикации одного автора, после фамилии автора указывается год издания, а уже далее страницы [Коровин 2019: 187].

Несколько работ одного автора, опубликованные в одном и том же году, оформляются добавлением буквенной аббревиатуры к году: [Андреева 2019а: 10]. В этом случае необходимо сделать соответствующее указание в списке литературы: *Андреева В.Г.* Личные интересы героев и мотив ожидания в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019а. № 1 (178). С. 8–12.

Список литературы

После статьи следует список литературы. Он должен быть представлен *в алфавитном порядке*.

Сначала приводятся все русскоязычные источники в алфавитном порядке, после – все источники на иностранных языках.

Фамилия и инициалы автора в списке литературы выделяются *курсивом*.

Между фамилией и инициалами на протяжении всей статьи, в том числе в списке литературы, ставится неразрывный пробел (инициалы при этом пробелом не разделяются). К примеру: Смирнов **(н.п.)** В.А.

Книга одного автора

Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.

Книга двух и трех авторов

Если в книге два или три автора, то указывают всех.

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 (дата обращения: 20.06.2019).

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре XVI–XVIII вв. // Образовательный портал «Слово». Филология. [Б. г.]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Список литературы должен содержать не менее 10 источников по теме исследования, желательно присутствие в нем источников на иностранных языках.

Редакция рекомендует включение в список литературы новых научных исследований (за последние пять лет). Все художественные тексты, воспоминания и пр. также включаются в список литературы.

References

После списка литературы на русском языке в статье должен быть представлен транслитерированный список литературы: References.

Транслитерируются только источники, написанные кириллицей; французские, немецкие, итальянские, польские и пр. источники не переводятся, а остаются в references неизменными.

Для выполнения транслитерации необходимо использовать специальную программу.

✓ Зайти на сайт <https://translit.ru> и выбрать в верхнем правом разделе в появляющемся списке под ▼ позицию LC. Вставить в специальное поле весь текст библиографии на русском языке и нажать кнопку «В транслит».

✓ Затем копировать транслитерированный текст в готовящийся список References.

✓ Далее необходимо отредактировать полученное и добавить переводы на английский язык:

– перевести на английский язык название статьи, книги, журнала и др. и вставить его в квадратных скобках [] после соответствующих названий;

– заменить знак «//» на точку;

– заменить знак «/» на запятую;

– перевести на английский язык место издания (например, было М. – после редактирования: Moscow);

– заменить знак «:» (двоеточие) после названия места издания на запятую;

– после транслитерации названия издательства добавить Publ.;

– при необходимости исправить обозначение страниц: вместо 235 s. – 235 p., вместо S. 45–47 – pp. 45–47;

– курсивом выделить название источника и название журнала;

– в конце транслитерированной библиографической ссылки необходимо добавить указание на оригинальный язык статьи (In Russ.)

Примеры транслитерации источников

Проскурина В.Ю. Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. М.: НЛЮ, 2006. 332 с

Proskurina V.Iu. *Mify imperii. Literatura i vlast' v epokhu Ekateriny II* [The myths of the empire. Literature and power in the era of Catherine II]. Moscow, NLO Publ., 2006, 332 p. (In Russ.)

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: Прогресс, Универс, 1994. 2030 стб. (Репринт. изд. 1903–1909 гг.)

Dal' V.I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikoruskogo iazyka*: v 4 t. [Dictionary of the living Russian language: in 4 vols.], ed. by I.A. Boduena de Kurtene. Moscow, Progress Publ., Univers Publ., 1994, 2030 col. (In Russ.)

Морозов И.Л. «Горестная профанация» (Неопубликованные письма П.В. Анненкова о революции 1848 г. в Париже) // Исторический сборник, 1935, № 4. С. 223–258.

Morozov I.L. "Gorestnaja profanacija" (*Neopublikovannye pis'ma P.V. Annenkova o revoljucii 1848 g. v Pari-zhe*) ["Woeful profanation" (unpublished letters of P.V. Annenkov about the 1848 revolution in Paris)]. *Istoricheskij sbornik* [Historical collection], 1935, № 4, pp. 223–258. (In Russ.)

Непомнящий В.С. Пушкин в свете очевидностей // Новый мир. 1998. № 6. С. 190–216.

Nepomniashchii V.S. *Pushkin v svete ochevidnostei* [Pushkin in the light of evident facts]. *Novyi mir*, 1998, № 6, pp. 190–216. (In Russ.)

Методика воспитательной работы / Л.А. Байбородова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 144 с.

Metodika vospitatel'noi raboty [Methodology of educational work], L.A. Baiborodova, L.K. Grebenkina, O.V. Ermkina and etc., ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Akademia Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)

Андреева В.Г. Национальное своеобразие русского романа второй половины XIX века: дис. ... докт. филол. наук. М., 2017. 497 с.

Andreeva V.G. *Natsional'noe svoeobrazie russkogo romana vtoroi poloviny XIX veka*: dis. ... dokt. filol. nauk [National identity of the Russian novel of the second half of the XIX century: DSc thesis]. Moscow, 2017, 497 p. (In Russ.)

Шеметова Т.Г. Биографический миф о Пушкине в русской литературе советского и постсоветского периодов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2011. 47 с.

Shemetova T.G. *Biograficheskii mif o Pushkine v russkoi literature sovetskogo i postsovetskogo periodov*: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Biographical myth of Pushkin in Russian literature of the Soviet and post-Soviet periods: DSc thesis, summary]. Moscow, 2011, 47 p. (In Russ.)

Ранчин А.М. Теория «Москва – Третий Рим» и ее место в русской культуре // Образовательный портал «Слово». URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (дата обращения: 27.08.2017).

Ranchin A.M. *Teoriya «Moskva – Tretij Rim» i ee mesto v russkoj kul'ture* [The theory "Moscow – Third Rome" and its place in Russian culture]. *Obrazovatel'nyj portal «Slovo»*. *Filologiya* [Educational portal "Word"]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/44938.php> (access date: 27.08.2017). (In Russ.)

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ТЕКСТА СТАТЬИ

1. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
2. В указании дат используются сокращения типа г., гг., в., вв. (полностью слова «год», «годы» не пишутся). *Эти сокращения отделяются от даты неразрывным пробелом!*
3. Кавычки в тексте – елочки «*»*, если появляются кавычки внутри кавычек, то используются лапки “*”*.”
4. При первом упоминании автора в тексте приводятся инициалы, далее представляется только фамилия. *Инициалы с фамилией разделяются неразрывным пробелом.*

5. В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например: (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

6. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например: (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование меньшего кегля, чем основной, но не менее 10.)

7. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation**.

8. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), при перечислении каждая из десятичных дробей отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2022 – № 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)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-75261 от 07.03.2019 г.

Подписано в печать 08.06.2022.
Дата выхода в свет .11.2022.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 23,3.
Уч.-изд. 24,2 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 100.

Подписной индекс: **18988**
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, Костромская обл., г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 31-13-22**,
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Цена свободная
При перепечатке ссылка обязательна