

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

4.2022

16+

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

**Издатель
и учредитель:**
Московский
педагогический
государственный
университет

Выходит 4 раза в год

Свидетельство
о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77-67764
от 17.11.2016

Адрес редакции:
109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16-18, каб. 223

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ:

Психологические науки

- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Педагогические науки

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сайт журнала: pp-obr.ru
E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

**Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу
«Пресса России» – 85003**

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

4.2022

**The Founder
and Publisher:**
Moscow Pedagogical
State University

Mass media
registration
certificate
ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

Editorial office:
Moscow, Russia,
Verhnyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

The journal is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommended to PhD candidates and those working for their habilitation who wish to publish the results of their research

The journal has been published since 2001

The journal is published 4 times a year

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru
Information on journal
can be accessed via: pp-obr.ru

Редакционная коллегия

А.А. Ануфриев – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*главный редактор*).

Ю.Л. Кофейникова – канд. психол. наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*заместитель главного редактора*).

Э.В. Лихачева – канд. психол. наук; заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики Российского нового университета (*ответственный секретарь*).

В.А. Барабанщиков – д-р психол. наук, профессор; директор Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

Ю.В. Варданян – д-р пед. наук, профессор; заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

Е.Е. Дурнева – канд. пед. наук; руководитель Научно-исследовательского центра моделирования квалификаций Корпоративного университета ПАО «Татнефть», г. Альметьевск, Татарстан.

О.Л. Жук – д-р пед. наук, профессор (ВАК Беларуси); заведующая кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Ш.М. Каланова – д-р пед. наук, канд. хим. наук, профессор (ВАК Казахстана); Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании, г. Астана, Республика Казахстан.

Н.Б. Карабущенко – д-р психол. наук; заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва.

В.В. Кондратьев – д-р пед. наук, профессор; директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета.

О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, профессор; генеральный директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», г. Москва.

О.С. Орлова – д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Национального медицинского исследовательского центра оториноларингологии ФМБА России, г. Москва.

М.И. Розенова – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета.

К.М. Романов – д-р психол. наук; профессор кафедры психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

А.И. Савенков – д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

В.И. Слободчиков – член-корр. РАО, д-р психол. наук, профессор; руководитель научного направления антропологического образования Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Э. Харрис – профессор факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд, г. Хаддерсфилд, Великобритания.

М.А. Чошанов – д-р пед. наук; профессор отделения STEM-образования, Колледж образования, Техасский университет в Эль-Пасо, США.

Editorial Board

Alexander F. Anufriev – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Consulting at the Institute of Pedagogy and Psychology of Moscow Pedagogical State University (*editor-in-chief*).

Yulia L. Kofeynikova – PhD in Psychology; Associate Professor at the Department of Labor Psychology and Counseling Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (*deputy editor*).

Elvira V. Likhacheva – PhD in Psychology; Head at the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian New University (*executive secretary*).

Vladimir A. Barabanshikov – Dr. Hab. in Psychology; Head at the Laboratory of Cognitive Processes and Mathematical Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Education.

Sholpan M. Calanova – Dr. Hab. in Education, PhD in Chemistry; President, Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education; Member of the Executive Committee, international organization "IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence", Astana, Republic of Kazakhstan.

Anne Harris – PhD in Education; Head at Division and Director of the International School of Education and Professional Development, University of Huddersfield.

Elena E. Durneva – PhD in Education; Head at the Research Center for Modeling Qualifications, Corporate University of PJSC Tatneft.

Natalia B. Karabushchenko – Dr. Hab. in Psychology; Head at the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN-University.

Vladimir V. Kondratyev – Dr. Hab. in Education; Director at the Center for Training and Retraining of Teachers, High Schools of Volga and the Urals; Head of the Department of Methodology, Kazan National Research Technological University.

Olga N. Oleynikova – Dr. Hab. in Education; Director, Center for the Study of Vocational Education.

Olga S. Orlova – Dr. Hab. in Education; Chief Researcher, National Medical Research Center for Otorhinolaryngology of the Federal Medico-Biological Agency of Russia, Moscow.

Marina I. Rozenova – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology of the Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology & Education.

Konstantin M. Romanov – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

Aleksandr I. Savenkov – Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Education; Professor at the Department of Psychology, Moscow City University.

Viktor I. Slobodchikov – Corresponding Member of Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Psychology; Chief Researcher at the Laboratory of Psychological Anthropology, Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education.

Mourat A. Tchoshanov – Dr. Hab. in Education; Professor of Mathematics Education, Division of STEM Education, College of Education, The University of Texas at El Paso, USA.

Yulia V. Vardanyan – Dr. Hab. in Education; Head at the Department of Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev, Saransk.

Olga L. Zhuk – Dr. Hab. in Education; Head at the Department of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Гетьман

Музыкальное образование –
феномен отечественной культуры:
аспекты анализа 9

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

А.А. Ахмадуллина, М.В. Кондрашова

Проектирование процесса
воспитания и социализации на основе
современных образовательных технологий
с учетом обновленных ФГОС-2021 19

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.В. Кочнева, Т.Д. Дубовицкая

Развитие профессионального самосознания
студентов в условиях
профориентационной деятельности вузов 32

О.В. Сребродольский

Исследование роли когнитивной компоненты
в становлении правовой компетентности бакалавров
психолого-педагогического образования 45

К.О. Ханмамедова, А.В. Лейфа

Обоснование педагогической модели
формирования регионально ориентированной
коммуникативной компетенции
иностранных обучающихся
подготовительного отделения в вузе. 55

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А.В. Дмитриева

Развитие понятия социальный интеллект
в разрезе отраслей научного знания 68

*Ю.А. Лутохина, М.В. Ветлужская,
А.А. Зиганшина, М.Н. Вуколова,
А.В. Власова, П.С. Веленко, Б.А. Волель*

Эмоциональный интеллект у студентов-медиков,
изучающих лечебное дело и педиатрию:
мультицентровое перекрестное исследование. 90

*Е.А. Сорокоумова, Е.Б. Пучкова,
Е.И. Чердымова, Д.С. Фадеев*

К вопросу обучения студентов
цифрового поколения 109

Contents

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

V.V. Getman

Musical education is a phenomenon of Russian culture:
Aspects of analysis 9

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

A.A. Akhmadullina, M.V. Kondrashova

Designing the process of upbringing and socialization
based on modern educational technologies
taking into account the updated FSES-2021 19

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

L.V. Kochneva, T.D. Dubovitskaya

Development of professional self-awareness of students
in the conditions of vocational guidance activities
of universities 32

O.V. Srebrodolsky

The study of the role of the cognitive component
in the formation of legal competence of bachelors
of psychological and pedagogical education 45

K.O. Khanmamedova, A.V. Leifa

Justification of the pedagogical model
of formation regionally oriented communicative
competences of foreign students
of preparatory department at the university. 55

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

A.V. Dmitrieva

Development of the concept of social intelligence
in various branches of scientific knowledge 68

*Yu.A. Lutokhina, M.V. Vetluzhskaya,
A.A. Ziganshina, P.S. Velenko,
M.N. Vukolova, A.V. Vlasova, B.A. Volel*

Emotional intelligence in medical students studying general medicine and pediatrics: A multi-institutional, cross-sectional study.	90
<i>E.A. Sorokoumova, E.B. Puchkova, E.I. Cherdymova, D.S. Fadeev</i> On the issue of teaching students of the digital generation.	109

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-9-18

В.В. Гетьман

Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Музыкальное образование – феномен отечественной культуры: аспекты анализа

Статья посвящена рассмотрению феномена музыкального образования в контексте эволюции отечественной культуры. Автором обозначены аспекты анализа данного явления (историко-культурный, социокультурный, искусствоведческий, системный, процессуальный, антропологический) и предпринята попытка их раскрытия с целью выявления интегрирующего начала, структурного и сущностного единства музыкального образования. Автор делает вывод, что феномен отечественного музыкального образования базируется на интеграции историко-культурного и антропологического аспектов, образуя основу для других (социального, искусствоведческого, институционального и процессуального), которые выступают в роли надстройки и обеспечивают реализацию его полифункциональных возможностей и задач в современных условиях педагогического процесса.

Ключевые слова: музыкальное образование, отечественная культура, историко-культурный аспект музыкального образования, социокультурный аспект музыкального образования, искусствоведческий аспект музыкального образования, системный аспект музыкального образования, процессуальный аспект музыкального образования, антропологический аспект музыкального образования

© Гетьман В.В., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гетьман В.В. Музыкальное образование – феномен отечественной культуры: аспекты анализа // Педагогика и психология образования. 2022. № 4. С. 9–18. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-9-18

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-9-18

V.V. Getman

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Musical education is a phenomenon of Russian culture: Aspects of analysis

The article is devoted to the consideration of the phenomenon of music education in the context of the evolution of Russian culture. The author identifies aspects of the analysis of this phenomenon (historical-cultural, socio-cultural, art criticism, systemic, procedural, anthropological) and attempts to describe them in order to identify the integrating principle, structural and essential unity of musical education. It is concluded that the phenomenon of Russian music education is based on the integration of historical, cultural and anthropological aspects, forming the basis for others (social, art history, institutional and procedural), which act as a superstructure and ensure the implementation of its multifunctional capabilities and tasks in modern conditions of the pedagogical process.

Key words: Russian culture, aspect of musical education, historical-cultural aspect of musical education, socio-cultural aspect of musical education, art criticism aspect of musical education, systemic aspect of musical education, procedural aspect of musical education, anthropological aspect of musical education

CITATION: Getman V.V. Musical education is a phenomenon of Russian culture: Aspects of analysis. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 4. Pp. 9–18. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-9-18

Интеграция как тенденция современного научного знания имеет прямое отношение и к сфере музыкального образования, природа которого интегративна в своей основе. Это позволяет рассматривать сегодня музыкальное образование как сложный феномен, аспекты которого имеют свой ракурс полидисциплинарного осмысления, вместе с тем, они находятся в динамике непрерывного взаимодействия и развития. Обозначим основные аспекты изучения феномена музыкального образования: историко-культурный, социокультурный, искусствоведческий, системный, процессуальный, антропологический, и рассмотрим их в контексте отечественной культуры.

Историко-культурный аспект позволяет раскрыть генезис и развитие музыкального образования как целостное явление сквозь призму эволюции человеческих цивилизаций, национальных и этнических культур, художественных стилей. Историко-культурный контекст способствует выявлению национальной специфики и особенности подходов к музыкальному образованию массового и профессионального направлений на разных этапах развития, пониманию природы его культурно-антропологической сущности.

В основе каждой культуры, отечественной, в частности, лежит триединство народного, духовного (религиозного) и светского начал, которые находятся в постоянной динамике и определяют эволюционный процесс. Благодаря их взаимодействию и взаимопроникновению друг в друга, это способствует развитию каждого начала в отдельности и, вместе с тем, обуславливает историческую эволюцию культуры как целостного явления [3; 7; 9]. При этом на каждом культурно-историческом этапе развития одно, а чаще диалог этих начал, занимает доминирующее значение, а другие находятся в соподчинении, не разрушая внутреннего единства.

Безусловно, эта триада нашла проявление и в отечественном музыкальном образовании, определяя направленность его развития в зависимости от доминирования народного, духовного или светского начал на всех этапах культурно-исторического развития. При этом диалогичность как одна из констант русской культуры проявляется и во взаимодействии ее основополагающей триады. Поэтому на каждом из этапов развития и становления музыкального образования как целостного явления со своими традициями и школами присутствует именно диалог основополагающих начал, что обуславливает его направленность и содержание. В частности, для первого этапа (X–XVI вв.) характерен диалог религиозно-духовного и народного начал как основы становления отечественного музыкального образования и начала формирования традиций русской музыкальной культуры в целом. Второй этап

(XVII–XVIII вв.) развития отечественного музыкального образования обусловлен диалогической связью религиозно-духовного и светского начал, которые символизируют диалог «старого и нового» в русской музыкальной культуре. «Старое» связано с приверженностью традициям, а «новое» – открытостью к восприятию западноевропейских школ. Это позволило вывести отечественное музыкальное образование на качественно новый уровень и, по сути, стало началом реализации диалога традиции и инноваций как отражения констант русской культуры – традиционности и открытости. Третий этап (XIX – начало XX в.) развития отечественного музыкального образования характеризуется приоритетом светского начала. При этом и духовное, и народное как неотъемлемые составляющие триединой основы играют важную роль в развитии феномена музыкального образования. Именно этот этап ознаменован и формированием отечественных школ (композиторской, исполнительской, педагогической); и началом создания моделей профессионального и массового музыкального образования; также были заложены основы становления отечественной научной школы в области музыкознания, музыкальной педагогики и психологии. Четвертый этап (30-е гг. XX в. по настоящее время) развития феномена отечественного музыкального образования можно назвать диалогом традиций и инноваций, реализуя, таким образом, диалогическую связь констант традиционности и открытости русской культуры. На этом этапе ярко проявилась интеграция духовно-религиозного, народного и светского начал, что способствовало разработке новых междисциплинарных концепций, подходов и технологий музыкального образования массового, профессионального и дополнительного направлений [8].

Таким образом, можно говорить о том, что триединство духовного, народного, светского начал, выступающее основой становления и развития отечественного музыкального образования как целостного феномена, коррелирует с константами русской культуры (духовность, традиционность, открытость). Это, в свою очередь, обуславливает диалог традиций и инноваций как необходимого условия его эволюции в историко-культурном контексте.

Социокультурный аспект феномена музыкального образования (опираясь на концепцию ЮНЕСКО «Образование на протяжении всей жизни») позволяет рассматривать его как институцию культуры общества, выполняющую ряд важных функций (в том числе, воспитательную, развивающую и обучающую, в совокупности определяющие музыкальную образованность человека; коммуникативную, культурно-просветительскую, волонтерскую, тьюторскую, арт-терапевтическую и др.) и несущую на себе ответственность за духовное, нравственно-эстетическое,

художественное и т.д. сознание молодого поколения и культурное здоровье нации в целом [2]. Кроме того, данный аспект обнажает значение, место и роль личности музыканта как художника-исполнителя и педагога в социокультурном пространстве и отдельного общества, и мировом масштабе. При этом глобализация как одна из тенденций развития современного мира, с одной стороны, унифицирует этот образ в полинациональном пространстве и межкультурном контексте, с другой – выявляет приверженность традиции во взаимосвязи с инновационными процессами в подходе к пониманию духовной сущности и социокультурной роли личности музыканта.

Искусствоведческий аспект позволяет раскрыть феномен музыкального образования с точки зрения взаимосвязи музыкального искусства и педагогики как двух необходимых составляющих единого процесса. Это единство, по сути, взаимопроникновение музыки и педагогики, позволило определить урок музыки как урок искусства, а педагогику – педагогикой искусства.

Однако, несмотря на их глубокую взаимосвязь, в контексте данного аспекта музыка во всем своем разнообразии направлений (народная, академическая, духовная), стилей, жанров, видов (инструментальная, хоровая, вокальная и др.) и т.д. имеет главную роль, т.к. именно она выступает предметом восприятия, анализа, интерпретации (вербальной или исполнительской). Для создания более полной художественной картины эпохи, творчества композитора музыкальное произведение рассматривается в контексте других видов искусства (изо, театр, литература, кино и т.д.), выявляя интегративные связи на уровне языка, жанра, стиля [4]. В целом, это обогащает восприятие музыкального сочинения, способствует более глубокому постижению художественного образа и средств его воплощения, помогает созданию партитуры исполнительской интерпретации произведения. Педагогическая составляющая в виде принципов, средств и технологий строится на основе интонационного, жанрово-стилевого, герменевтического подходов, раскрывающих сущностную природу искусства в музыкально-образовательном контексте.

Системный аспект раскрывает феномен музыкального образования как сложную, многоуровневую и поливекторную систему [5; 6; 10], реализуемую по трем направлениям: музыкальное образование в контексте общего среднего образования (детский сад, школа, лицей, гимназия); профессиональное музыкальное образование (колледж, вуз); дополнительное музыкальное образование для детей и взрослых. При этом функционирование обозначенных направлений и уровней музыкального образования обусловлено контекстом историко-культурного

и социального аспектов. Это позволяет видеть динамику развития, трансформации системы музыкального образования в целом и отдельных ее сегментов на разных этапах эволюции человека, этнических сообществ, национальных культур и т.д.

На современном этапе развития российского общества музыкальное образование представляет собой сложную систему, охватывающая все уровни: общее среднее, профессиональное (СПО, вуз), дополнительное для детей (общеразвивающее эстетическое, предпрофессиональное) и взрослых. Это дает возможность и решать задачи общего музыкально-эстетического воспитания молодежи, формирования художественного вкуса и музыкальной культуры, и выявлять наиболее способных детей, ориентированных на профессиональное музыкальное образование.

Процессуальный аспект раскрывает феномен музыкального образования с точки зрения целостного педагогического процесса, который может быть рассмотрен в контексте разных культурно-исторических этапов и временных периодов, например, занятия, четверти, года и т.д., в зависимости от поставленных цели и задач. Если в системном аспекте акцент сделан на структуре и соотношении сегментов целостной системы музыкального образования, то приоритетом процессуального является содержание музыкально-педагогического процесса. Если говорить об общем среднем образовании в рамках урока музыки, оно включает: произведения искусства и музыкального, и других его видов (изо, литература, театр, кино и т.д.), несущие в себе исторический, духовный, социальный, народно-бытовой опыт человека, отраженный в художественных образах; знания, умения, навыки об искусстве в целом и музыкальном, в частности, что позволяет воспринимать, анализировать и исполнять музыкальные сочинения; различные виды музыкальной и художественной творческой деятельности; комплекс педагогических средств и технологий, обеспечивающих реализацию образовательной цели и задач в зависимости от уровня и направленности музыкального образования (общего, профессионального, дополнительного). В контексте профессионального музыкально-педагогического образования, согласно ФГОС ВО, содержание включает общекультурный, общепрофессиональный и специальный профессиональный блоки, представленные, соответственно, социально-гуманитарным, психолого-педагогическим и музыкально-профессиональным. Комплексный подход к построению содержания образования обуславливает личностно-профессиональное становление педагога-музыканта, формирование его значимых качеств и компетенций (общекультурных, профессиональных и специальных – музыкально-профессиональных).

При всем многообразии видов деятельности и используемых средств центром музыкально-педагогического процесса всех уровней музыкального образования выступают три равно значимых субъекта: обучающийся, педагог, произведение искусства. Именно эта триада определяет содержание педагогического процесса, его направленность и характер взаимодействия.

Обозначенные выше аспекты рассмотрения феномена музыкального образования позволяют говорить об их интегративной связи, ядром которой, безусловно, является человек. Поэтому антропологический аспект анализа, с одной стороны, является самостоятельным, с другой – фокусирует и преломляет в себе вышеобозначенные аспекты, т.к. именно они создают тот необходимый контекст, который позволяет выявить динамику развития и преобразования личности, в частности педагога-музыканта, в процессе музыкального образования (и общего, и профессионального).

Данный подход позволил раскрыть *антропологический аспект* рассматриваемого феномена с точки зрения эволюции образа педагога-музыканта в контексте вышеобозначенных этапов развития отечественного музыкального образования и специфики проявления триединства духовного, народного и светского начал на каждом из них. Исходя из этой логики анализа, можно говорить о том, что первый этап отечественного музыкального образования связан с образом педагога-музыканта религиозно-духовной и народной направленности, деятельность которых имела свою специфику, и, вместе с тем, во многом была схожа. Различие обусловлено содержанием и контекстом самого музыкального материала, а единство определялось подходом к его освоению и личностными качествами педагога. Следуя вышеобозначенной логике, в ходе второго этапа развития отечественного музыкального образования доминируют два образа педагога-музыканта: религиозно-духовной и светской направленности. Это связано, с одной стороны, с сохранением духовных и в целом народных традиций русской культуры, а с другой – с началом освоения исполнительских и композиторских школ западноевропейской музыкальной культуры. При этом необходимо заметить, что принципы европеизации музыкального искусства проникают и в религиозно-духовное направление, способствуют рождению новых жанров русской духовной музыки (в частности, в творчестве Д.С. Бортнянского, М.С. Березовского и др.), и «выходу» ее на принципиально новый уровень сценического исполнения. Соответственно, все это определяло и требования к личности педагога-музыканта. Поэтому, несмотря на то, что выделены два направления педагога-музыканта, в их деятельности явно прослеживается единство музыкально-исполнительского

и педагогического и, соответственно, владение комплексом профессиональных навыков и качеств.

На третьем этапе развития отечественного музыкального образования вышеобозначенная тенденция интеграции в образе и деятельности педагога-музыканта религиозно-духовной и светской направленности продолжает развиваться. Это обусловлено рядом причин, в том числе, приоритетом светского начала в культуре, музыкальной, в частности, что определяло подход к содержанию подготовки педагога-музыканта и направленность его музыкально-творческой деятельности. Вместе с тем, именно на данном этапе развития отечественной музыкальной культуры появляется большое количество произведений, которые по праву относятся к вершинам духовного наследия русской музыкальной культуры, ее «золотому фонду» (произведения П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, С.И. Танеева и др.), и исполняются и в богослужебной, и концертной практике. Соответственно, педагог-музыкант должен был овладевать комплексом профессиональных знаний, умений, навыков, позволяющих ему осуществлять и музыкально-исполнительскую, и педагогическую, и воспитательную – духовно-просветительскую – виды деятельности.

Принято считать, что на протяжении четвертого этапа развития отечественного музыкального образования, начиная с 1930-х гг. по настоящее время, доминирует педагог-музыкант светской направленности, что в полной мере соответствует нормативно-правовой базе, культурной и образовательной политике нашего государства. При этом, интенсивное развитие дополнительного образования для детей и взрослых, в том числе в сфере духовного образования, дает основание говорить о том, что музыкально-педагогическая деятельность современного педагога-музыканта намного богаче и многограннее, и в своей сути интегрирует духовное, народное и светское начала. Сегодня педагог-музыкант имеет возможность получить дополнительную специализацию, в частности, регента, и совмещать светскую музыкально-творческую деятельность, духовно-религиозную и педагогическую практику. Поэтому можно утверждать, что «профессиональная деятельность современного педагога-музыканта в своей основе носит интегративный характер. А сам педагог-музыкант предстает как многогранная личность-индивидуальность, обладающая общекультурными качествами и специальными способностями, владеющая профессионально значимыми компетенциями; всесторонне самообразовывающаяся, творчески развивающаяся и нацеленная на личностно-профессиональную самореализацию. Кроме того, анализ типологических характеристик педагога-музыканта в контексте культурно-исторических этапов развития

отечественного музыкального образования позволил выявить следующую динамику эволюции его личностно-профессионального образа: синкретизм – профессиональная дифференциация – интегративная целостность» [1, с. 55].

Обобщая, можно сделать следующий вывод: обозначенные аспекты лишь эскизно раскрывают феномен музыкального образования как сложное и, вместе с тем, целостное явление отечественной культуры. Каждый из обозначенных аспектов, безусловно, является предметом специального исследования. Однако считаем необходимым показать широкую палитру направлений, позволяющих представить максимально обобщенную картину для понимания сущности и создания целостного образа феномена. В связи с этим, рассмотренные аспекты позволяют сегодня говорить, что феномен отечественного музыкального образования базируется на интеграции историко-культурного и антропологического аспектов, образуя своего рода основу для других (социального, искусствоведческого, институционального и процессуального), которые выступают в роли надстройки и реализуют его полифункциональные возможности и задачи. Выстраивается, таким образом, в структуре рассматриваемого феномена классическая взаимосвязь базиса и надстройки, символизирующая диалектику традиций и инноваций как необходимого условия сохранения и, вместе с тем, развития отечественного музыкального образования в условиях мировой турбулентности и глобальных потрясений антропологического и техногенного порядка.

Библиографический список / References

1. Гетьман В.В. Педагогическая система профессионального становления педагога-музыканта: Монография. М.; Орёл, 2018. [Getman V.V. Pedagogicheskaya sistema professionalnogo stanovleniya pedagoga-muzykanta [Pedagogical system of professional development of a teacher-musician]. Moscow; Oryol, 2018.]
2. Историческая социология: глобальные процессы / Отв. ред. И.П. Рязанцев. М., 2020. [Istoricheskaya sotsiologiya: globalnye protsessy [Historical sociology: Global processes]. I.P. Ryazantsev (ed.). Moscow, 2020.]
3. Лебедев С.А., Лазарев Ф.В. Многомерный человек: онтология и методология исследования. М., 2010. [Lebedev S.A., Lazarev F.V. Mnogomernyy chelovek: ontologiya i metodologiya issledovaniya [Multidimensional man: Ontology and research methodology]. Moscow, 2010.]
4. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М., 1996. [Lotman Yu.M. Vnutri myslyashchikh mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya [Inside the thinking worlds. Man – text – semiosphere – history]. Moscow, 1996.]

5. Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве / Сост. и отв. ред. В.А. Копцик. М., 2002. [Sinergeticheskaya paradigma. Nelineynoe myshlenie v nauke i iskusstve [Synergetic paradigm. Nonlinear thinking in science and art]. V.A. Kopsik (compiled and executive editor). Moscow, 2002.]
6. Слостёнин В.А. Педагогическое образование: опыт философско-антропологической рефлексии. М., 2000. [Slastyonin V.A. Pedagogicheskoe obrazovanie: opyt filosofsko-antropologicheskoy refleksii [Pedagogical education: Experience of philosophical and anthropological reflection]. Moscow, 2000.]
7. Спектр антропологических учений / Отв. ред. П.С. Гуревич. М., 2006. [Spektr antropologicheskikh ucheniy [The spectrum of anthropological teachings]. P.S. Gurevich (ed.). Moscow, 2006.]
8. Федорович Е.Н. История профессионального музыкального образования в России (XIX–XX века). М., 2014. [Fedorovich E.N. Istoriya professionalnogo muzykalnogo obrazovaniya v Rossii (XIX–XX veka) [History of professional musical education in Russia (XIX–XX centuries)]. Moscow, 2014.]
9. Философия человека: сборник научных трудов / Науч. ред. П.С. Гуревич, Н.К. Поздняков. Омск, 2004. [Filosofiya cheloveka [Philosophy of man]. Collection of scientific papers. P.S. Gurevich, N.K. Pozdnyakov (eds.). Omsk, 2004.]
10. Цитович В.И. Традиции и новаторство. Вопросы теории, истории музыки и музыкальной педагогики. 2-е изд., стрп. СПб., 2018. [Tsitovich V.I. Traditsii i novatorstvo. Voprosy teorii, istorii muzyki i muzykalnoy pedagogiki [Tradition and innovation. Questions of theory, history of music and musical pedagogy]. 2 ed. St. Petersburg, 2018.]

Статья поступила в редакцию 02.06.2022, принята к публикации 14.07.2022

The article was received on 02.06.2022, accepted for publication 14.07.2022

Сведения об авторе / About the author

Гетьман Виктория Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э.Б. Абдуллина факультета музыкального искусства Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Victoria V. Getman – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education of the Faculty of Musical Art of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: Nika-m19@bk.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-19-31

А.А. Ахмадуллина, М.В. Кондрашова

Школа № 1575,
125319 г. Москва, Российская Федерация

Проектирование процесса воспитания и социализации на основе современных образовательных технологий с учетом обновленных ФГОС-2021

На основе анализа особенностей проектирования воспитательной компоненты в образовательном учреждении и мониторинга внедряемых технологий в рамках Программы по воспитанию и социализации как нормативно-правового документа в статье рассматривается проблема внедрения обновленного ФГОС-2021. Предлагается к обсуждению: алгоритм поэтапного проектирования программы, ориентированной на единство обязательных требований к условиям ее реализации; элементы технологий, содействующих приобретению знаний, способствующих формированию ценностного отношения к социальной реальности и получению опыта самостоятельного общественного действия; характеристика динамично развивающегося образовательного пространства; требования к мониторингу готовности общеобразовательных организаций к реализации обновленных стандартов.

Ключевые слова: ФГОС-2021, проектирование образования, образовательный процесс, мониторинг образования, качество образования, образовательные технологии

© Ахмадуллина А.А., Кондрашова М.В., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ахмадуллина А.А., Кондрашова М.В. Проектирование процесса воспитания и социализации на основе современных образовательных технологий с учетом обновленных ФГОС-2021 // Педагогика и психология образования. 2022. № 4. С. 19–31. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-19-31

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-19-31

A.A. Akhmadullina, M.V. Kondrashova

School No. 1575,
Moscow, 125319, Russian Federation

Designing the process of upbringing and socialization based on modern educational technologies taking into account the updated FSES-2021

The article discusses the problem of introducing updated federal educational standards (FSES-2021) based on an analysis of the design features of the educational component in the educational institution and monitoring the technologies being introduced within the framework of the Education and Socialization Program as a regulatory document. The article proposes for discussion the following: an algorithm for the phased design of a program focused on the unity of mandatory requirements for the conditions for its implementation; elements of technologies facilitating the acquisition of knowledge that contribute to the formation of a value attitude to social reality and the acquisition of experience of independent social action; characterization of a dynamically developing educational space; requirements for monitoring the readiness of educational institutions to implement updated standards.

Key words: FSES-2021, design of education, educational process, monitoring of education, quality of education, educational technologies

CITATION: Akhmadullina A.A., Kondrashova M.V. Designing the process of upbringing and socialization based on modern educational technologies taking into account the updated FSES-2021. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 4. Pp. 19–31. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-19-31

Мир стремительно меняется. Будущее уже сегодня предъявляет новые требования к образованию через переход на новую образовательную парадигму, что вызвало внедрение обновленного ФГОС-2021, который начал действовать с 1 сентября 2022 г. Он зафиксировал качества и умения, навыки и способности, необходимые человеку в текущем столетии, которые включают инновационные и учебные, жизненные и профессиональные, информационные, медийные и компьютерные навыки, критическое и системное мышление, социальную ответственность, творчество и страсть к знаниям и т.д. (<https://docs.cntd.ru/document/607175842>).

Это событие актуализировало наше исследование и позволило провести анализ особенностей проектирования воспитательной компоненты в общеобразовательных организациях и мониторинга внедряемых технологий в рамках программы по воспитанию и социализации как нормативно-правового документа.

Актуальность этого исследования заключается в том, что проблемы воспитания и социализации рассматриваются в качестве одних из главных задач, решаемых в процессе проектирования работы школы, а исследование мониторинга как средства управления качеством образовательных результатов в рамках заявленных в ФГОС-2021 государственных гарантий обеспечивает получение качественного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ и результатам их освоения (<https://docs.cntd.ru/document/607175842>).

В своем исследовании мы опирались на положения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (далее – Стратегия), в основу которой заложены положения Конституции, федеральных законов, указов Президента, постановлений Правительства и иных нормативных правовых актов Российской Федерации (<https://docs.cntd.ru/document/420277810>). В частности, один из главных законов «Об образовании в Российской Федерации» указывает на процесс воспитания не только как часть образовательного процесса, но и как самостоятельную деятельность.

Стратегия направлена на создание условий, обеспечивающих воспитание подрастающего и будущих поколений на основе учета особенностей современных детей, разработку и реализацию в воспитательном процессе социального и психологического контекста их развития, консолидацию семьи, общества и государства. Ее цель – выявление приоритетов государственной политики в области воспитания и социализации детей, базирующихся на консолидации гражданского общества и ведомств на всех уровнях (федеральном, региональном и муниципальном). Поставленные задачи – создать условия для консолидации; обеспечить поддержку семейного воспитания и повысить педагогическую компетентность родителей; повысить эффективность воспитательной деятельности и социализации детей в системе образования; ресурсно, организационно, методически и результативно поддержать воспитательную деятельность; сформировать социокультурную инфраструктуру, содействующую эффективной социализации детей и т.д. (<https://docs.cntd.ru/document/902389617>).

Среди приоритетных показателей выделяются: здоровая, счастливая, свободная, ориентированная на труд личность; высокий уровень духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России; национальная самоопределенность, позиция личности по отношению к окружающей социальной действительности, знание и уважение государственного языка (русский язык), гимна, флага, герба и т.п.; уровень признания роли семьи и соблюдения прав родителей; степень сотрудничества всех субъектов системы воспитания.

В процессе обобщения опыта педагогического проектирования в образовательных учреждениях мы определили алгоритм разработки программы воспитания и социализации поэтапно (табл. 1).

При проектировании программы важно включить такие элементы целостной системы образования и воспитания, как: урочная деятельность (воспитательный аспект содержания учебных предметов) и формы ее организации (дискуссии, экскурсии, научные исследования, социальные проекты, ролевые игры и др.) [1]; внеурочная (культурная практика во внеурочных воспитательных мероприятиях) и внешкольная (социальная практика в общественно-значимых мероприятиях) деятельность и формы их организации (экскурсии, кружки, секции, «круглые столы», конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики) [6; 7]. А также семейное воспитание (организация совместной деятельности детей и родителей, привлечение родителей к организации различных видов деятельности, например, школьное самоуправление, разработка школьных семейных заданий) [4].

Таблица 1

Организационные этапы проектирования Программы воспитания и социализации в общеобразовательных учреждениях

Этап	Реализация	Обязанности рабочей группы
1. Создание рабочей группы	Составление плана действий и распределение обязанностей. Организация методического семинара, встреча с лидерским активом школы и родительской общественностью	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение нормативно-правовой документации 2. Привлечение педколлектива к внесению предложений по созданию программы 3. Анализ и оценка текущего состояния воспитательной работы в школе 4. Разработка концепции проектирования 5. Составление календарного плана (этапы, периоды, даты; логика дел и событий и т.д.)
2. Определение направления создания школьной программы	Изучение школьной документации для получения объективных данных, характеризующих реально сложившуюся практику воспитательного процесса в общеобразовательной организации	<p>Определение:</p> <ul style="list-style-type: none"> – целей и задач программы; – критериев и показателей оценки результатов воспитательной работы; – диагностических методик, определяющих уровни воспитанности и социализированности обучаемых на различных этапах реализации программы
3. Комплексный анализ деятельности школы	Проведение анализа учебного плана, образовательной программы, концепции школы, ее ресурсов, контингента учащихся, их интересов, а также отчетов и административных распоряжений и т.п.	Обобщение и систематизация информации с использованием методов опроса, наблюдения, бесед, анкетирования и тестирования учащихся (интересы и потребности), родителей (организация свободного времени в семье), педагогов (задачи, решаемые в профессиональной деятельности, мнение о состоянии школьной жизни и ее перспективах) и т.д.

Окончание табл. 1

Этап	Реализация	Обязанности рабочей группы
4. Моделирование процесса воспитания и социализации (привлекается творческая группа)	Обсуждение, классификация, выделение главных идей для разработки модели и создания программы воспитания и социализации	Изучение, обобщение и систематизация материалов коллективного поиска (цели, задачи, идеи, принципы, требования, приоритетные направления работы, виды деятельности детей, воспитательные средства)
5. Обсуждение и утверждение проекта	Проведение расширенного педагогического совета по обсуждению модели программы воспитания и социализации (структура, разделы, авторские методики, предложения по его коррекции и др.)	Привлечение педагогов, учащихся, родителей, представителей общественности, социальных партнеров
6. Обсуждение и утверждение программы воспитания и социализации	Определение соответствия программы утвержденной модели следующим параметрам: постановка первоочередных задач; целесообразность внесения дополнений; назначение ответственных лиц и т.д.	Сбор педагогов, родителей, детей, социальных партнеров для составления плана действия по реализации программы воспитания и социализации обучаемых

Д.В. Григорьев и П.В. Степанов выделяют три типа форм согласно уровням результатов, полученных при их использовании: содействующие приобретению социальных знаний; способствующие формированию ценностного отношения к социальной реальности; получению опыта самостоятельного общественного действия [2].

Отслеживание результатов работы по воспитанию и социализации обучаемых осуществляется систематически при проведении коллективных дел и мероприятий в школе или за ее пределами. В отдельных случаях вносятся коррективы как по результатам работы школы за учебный год, так и в течение всего учебного года по предложению детей и родителей.

Проектирование программы воспитания и социализации школьников – коллективный творческий процесс, который объединяет всех участников образовательного процесса, развивает их отношения и создает условия для дальнейшего плодотворного сотрудничества, обеспечивая субъектную позицию каждого члена коллектива общеобразовательной организации, сознательность и активность взрослых и детей в дальнейших совместных делах. Он нацелен на создание динамично развивающегося образовательного пространства, построенного на единстве учебной и воспитательной деятельности, реализуемой совместно с семьей и иными институтами воспитания.

Г.А. Ковалёв предложил трехкомпонентную структуру школьной среды:

1) физическое окружение, составляющее архитектуру школьного здания, допустимость пространственных перемещений в них субъектов и продуктов их деятельности и т.п.;

2) человеческие факторы, включающие пространственную и социальную плотность субъектов в учебно-воспитательном процессе, учет возрастных, национальных и личностных особенностей учащихся и учителей и т.п.;

3) разработка и внедрение программы обучения, предполагающая в рамках своего содержательного аспекта воспитание и социализацию обучаемых на основе системного и деятельностного подхода [Цит. по: 8].

В.С. Ясвин, вслед за Г.А. Ковалёвым, проводя структурно-содержательный экспертный анализ школьной среды, заключает, что она включает три компонента: пространственно-предметный (физическое окружение), социальный (человеческий фактор) и организационно-технологический (программа обучения), использующие различные педагогические технологии [8; 9].

Таким образом, можно выделить следующие компоненты образовательного пространства с учетом инфраструктуры образовательной организации.

1. Школьная среда (пространственно-предметный компонент), ориентированная на создание воспитательной среды, благотворно влияющей на повышение уровня воспитания и социализации обучающихся. Основными показателями ее эффективности являются: наличие рекреационного решения для личностного обмена; возможность участвовать в планировании общешкольных и коллективных творческих дел; пространства для размещения результатов проектов, творческих продуктов. Ее проектирование должно быть ориентировано на комплекс возможностей для развития личности как учащегося, так и педагога, включая воспитание и социализацию. Для этого образовательные организации могут корректировать образовательную среду, уточнять функции и полномочия учителей, воспитателей и администрации; вводить современные формы работы с родителями, создавать профессиональные обучающиеся сообщества, мотивированные на работу по воспитанию и социализации обучающихся, определение базовых ценностных ориентиров в воспитании и социализации обучающихся и документально их закреплять, создавать дополнительные пространства для самореализации обучающихся, формировать социокультурную инфраструктуру, содействующую эффективной социализации детей.

2. Социальное окружение школы (человеческий фактор) объединяет представителей других школ, деятелей науки и культуры, представителей власти, общественности, которые привлекают к участию в общественно значимых акциях обучающихся, участвуют в обсуждении с обучающимися морально-нравственных, поведенческих, социальных проблем и т.д. Взаимодействие образовательной организации с семьей базируется на сотрудничестве с родителями (законными представителями) в процессе системного информирования и просвещения родителей с целью обеспечения условий для комфортного психологического климата в семье.

3. Общие образовательные программы, содержательный аспект которых на основе системно-деятельностного подхода включает обеспеченные использованием современных педагогических технологий воспитание и социализацию обучающихся (https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_417899/).

Начиная с апреля 2022 г. проводится мониторинг готовности к реализации обновленных стандартов в общеобразовательных организациях, который также требовал изучения этого процесса и отбор методик и инструментов мониторинга воспитания и социализации обучающихся.

Любое оценочное мероприятие имеет четко зафиксированные функции. Первая из них – оценочная. Она позволяет определять уровень обученности/воспитанности/развития учащихся и оценивать результаты их учебной деятельности. Главное – установить и обеспечить оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся в процессе освоения общеобразовательной программы по предмету в процессе использования разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друг друга. Вторая функция – диагностическая – призвана определить учителю успешность или неуспешность учения каждого школьника и в зависимости от обнаруженных результатов строить свою дальнейшую образовательную деятельность: внесение необходимых коррективов в осуществление образовательного процесса, включая изменение содержания обучения, пересмотр подхода к выбору методов обучения и воспитания или же принципиальную перестройку всей системы учебно-воспитательной работы. Следующая функция направлена на стимулирование интереса у учащихся к изучению определенного предмета, формирование их мотивации в его изучении и практическом использовании. И, наконец, обучающая функция. Она связана с тем, что любое оценивающее задание должно включать элемент новизны в содержательном и информативном плане и расширять опыт и познавательный кругозор учащихся.

Анализ стандартов школьного образования показывает, что они нормируют требования к качеству образования, т.е. соответствие последнего зафиксированным в стандартах нормативным требованиям к образовательным результатам и условиям их достижения (кадровым, финансовым, материально-техническим и др.). Иначе говоря, речь идет о требованиях, с одной стороны, к образовательному результату и образовательному процессу, а с другой – к социальным и личностным ожиданиям в развитии и формировании коммуникативных и социально-личностных компетенций личности [3].

Таким образом, в контексте требований ФГОС можно четко представить показатели и признаки, на основании которых может быть дана оценка готовности общеобразовательной организации к предоставлению качественного образования:

- условия реализации программ обучения (начальная школа, основная школа, старшая школа) и их соответствие требованиям стандарта;
- ресурсное обеспечение образовательного процесса и их соответствие требованиям стандарта;
- реализуемые в образовательном процессе и достигаемые учащимися результаты освоения программ и их соответствие планируемым результатам как на уровне требований стандарта, так и на уровне его ресурсного обеспечения.

На первом этапе проведения мониторинговых исследований необходимо создать документальную базу для анализа и обобщения информации о состоянии основных образовательных результатов. С этой целью необходимо всесторонне изучить состояния качества образовательного процесса по предметам; получить объективную информацию о классе, содержании предмета, условиях и результатах его освоения; разработать алгоритм мониторинговых исследований; скоординировать деятельности всех субъектов мониторинга.

Собранная информация позволит обеспечивать руководителя процесса / педагога необходимыми данными для выбора адекватной модели обучения и воспитания средствами учебной дисциплины, управления деятельностью всех субъектов образовательной деятельности, а также спроектировать содержание программы с опорой на искомые результаты.

Объекты мониторинга могут быть разнообразными: индивидуальные образовательные достижения обучающихся; профессиональная компетентность учителей и их деятельность; качество организации образовательного процесса; материально-техническое обеспечение образовательного учреждения и т.д. [5].

Одним из критериев качества обучения по предмету является продвижение ученика в уровне владения знаниями в определенной области, а показателем данного продвижения – конкретные оценки знаний по предмету, полученные в ходе итоговых тестирований, приобретение практического опыта при участии во внешкольных мероприятиях, выполнении проектных заданий и т.д.

Оценка образовательных результатов может проводиться в ходе различных процедур: решение задач творческого и поискового характера; учебное проектирование; итоговые проверочные работы; комплексные работы на межпредметной основе; мониторинг сформированности основных учебных умений; портфолио и др.

В работе можно применять как хорошо зарекомендовавшие себя технологии, используемые в школе, так и систему знаний, умений, навыков, ориентированную на обеспечение познавательной и практической деятельности учащихся через использование инновационных, традиционных форм и активных методов преподавания, широко внедряя проектный метод.

В процессе реализации проектного метода нами рекомендуются методы, основанные на создании проблемных ситуаций, стимулировании активной познавательной деятельности школьников: проблемно-поисковые (беседы), обучающие дидактические игры и упражнения, творческие презентации, информационные источники (литературные, музыкальные и др.). В образовательном процессе младшей школы, например,

используется деятельностно-игровой подход на базе творческих, режиссерских, театрализованных игр, игр-импровизаций и т.д. Классификационный подход к играм включает их целевое назначение (дидактические, воспитывающие, развивающие, социализирующие).

В обновленных ФГОС начального и основного общего образования остается неизменным положение, обуславливающее использование проектной деятельности для достижения комплексных образовательных результатов.

В процессе совместной проектной деятельности школьники осваивают также связь с социальной действительностью, обучаются трудиться в сотрудничестве. Ее отличительной особенностью является формирование культуры межличностных отношений в общественно значимой деятельности.

Мониторинг способствует разработке предложений о расширении роли проектных заданий в обучении, т.к. этот педагогический метод обладает большим количеством преимуществ, к числу которых относятся условия для самостоятельной деятельности, формирование целостной системы действия, возможность самоутверждения, выражения собственного творческого потенциала и т.д.

Таким образом, мы отмечаем, что в процессе мониторинга ярко выделяются три процесса: исследование, оценка и прогнозирование, по результатам которых можно спрогнозировать дальнейшее развитие педагогического процесса.

Библиографический список / References

1. Булатова О.С. Искусство современного урока. М., 2007. [Bulatova O.S. *Iskusstvo sovremennogo uroka* [The art of the modern lesson]. Moscow, 2007.]
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: Пособие для учителя. М., 2011. [Grigorev D.V., Stepanov P.V. *Vneurochnaya deyatel'nost shkolnikov. Metodicheskiy konstruktor* [Extracurricular activities of schoolchildren. Methodological constructor]. Teacher's manual. Moscow, 2011.]
3. Даниленко О.В., Ермакова И.В. Результаты внедрения инструментария и процедур оценки качества начального общего образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами. М., 2013. [Danilenko O.V., Ermakova I.V. *Rezultaty vnedreniya instrumentariya i protsedur otsenki kachestva nachalnogo obshchego obrazovaniya v sootvetstvii s Federalnymi gosudarstvennymi obrazovatelnyimi standartami* [The results of the implementation of tools and procedures for assessing the quality of primary general education in accordance with Federal State Educational Standards]. Moscow, 2013.]

4. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2000. [Rozhkov M.I., Bayborodova L.V. Organizatsiya vospitatelnogo protsessa v shkole [Organization of the educational process at school]. Textbook for students of higher educational institutions. Moscow, 2000.]
5. Рязанова Е.И. Мониторинг качества иноязычного образования в школе // Актуальные задачи педагогики: Материалы VI Международной научной конференции. Чита, 2015. С. 93–96. [Ryazanova E.I. Monitoring the quality of foreign-language education at school. *Aktualnye zadachi pedagogiki: Materialy VI Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Chita, 2015. Pp. 93–96. (In Rus.)]
6. Степанов Е.Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов (проект). Псков, 2011. [Stepanov E.N. Metodicheskie soveti po organizatsii vneurochnoy deyatel'nosti uchashchikhsya nachalnykh klassov (proekt) [Methodological advice on the organization of extracurricular activities of primary school students (project)]. Pskov, 2011.]
7. Тимофеев Д.В. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. М., 2015. [Timofeev D.V. Primernye programmy vneurochnoy deyatel'nosti. Nachalnoe i osnovnoe obrazovanie [Sample programs of extracurricular activities. Primary and basic education]. Moscow, 2015.]
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. [Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational environment: From modeling to design]. Moscow, 2001.]
9. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда. М., 2010. [Yasvin V.A. Shkola kak razvivayushchaya sreda [School as a developing environment]. Moscow, 2001.]

Статья поступила в редакцию 15.06.2022, принята к публикации 03.09.2022

The article was received on 15.06.2022, accepted for publication 03.09.2022

Сведения об авторах / About the authors

Ахмадуллина Анастасия Александровна – учитель начальных классов, школа № 1575, г. Москва

Anastasia A. Akhmadullina – primary school teacher, school number 1575, Moscow

E-mail: n.rmny@mail.ru

Кондрашова Мария Владимировна – учитель начальных классов, школа № 1575, г. Москва

Maria V. Kondrashova – primary school teacher, school number 1575, Moscow

E-mail: mashulya.morozova.98@bk.ru

Заявленный вклад авторов

А.А. Ахмадуллина – анализ нормативных документов по проблеме исследования, участие в подготовке текста статьи, поэтапное определение алгоритма разработки программы воспитания и социализации школьников, участие в подготовке текста статьи

М.В. Кондрашова – анализ нормативных документов по проблеме исследования, участие в подготовке текста статьи, поэтапное определение алгоритма разработки программы воспитания и социализации школьников, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

A.A. Akhmadullina – analysis of regulatory documents on the problem of research, participation in the preparation of the text of the article, a phased definition of the algorithm for developing a program for educating and socializing of schoolchildren, participation in the preparation of the text of the article

M.V. Kondrashova – analysis of regulatory documents on the problem of research, participation in the preparation of the text of the article, a phased definition of the algorithm for developing a program for educating and socializing of schoolchildren, participation in the preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-32-44

Л.В. Кочнева, Т.Д. Дубовицкая

Сочинский государственный университет,
354000 г. Сочи, Российская Федерация

Развитие профессионального самосознания студентов в условиях профориентационной деятельности вузов

Профориентационная деятельность вузов традиционно реализуется в виде мероприятий рекламного характера для абитуриентов и последующего содействия в трудоустройстве. Данная тенденция ограничивает сущность профессиональной ориентации, направленной на формирование осознанного выбора профессии в соответствии с индивидуальными способностями и интересами субъектов, а также с учетом сфер применения осваиваемой профессии и специфики жизненного пути. Перед студентами уже в начале обучения возникают вопросы: какую специализацию выбрать, в какой организации в будущем работать, в каком направлении развиваться в осваиваемой профессии, в каких смежных профессиях они смогут в будущем реализовать свои компетенции и т.д. Все это требует научно обоснованной системы профориентационных мероприятий в вузе, обеспечивающей развитие и расширение профессионального самосознания студентов. Цель статьи – теоретико-методическое обоснование развития профессионального самосознания студентов в ходе специально организованной профориентационной деятельности. Представлены направления

© Кочнева Л.В., Дубовицкая Т.Д., 2022

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



и методы совершенствования системы профессиональной ориентации студентов как условия развития у них профессионального самосознания; обоснована структура и содержание междисциплинарного учебного модуля «Профессиональная ориентация студентов в современных видах труда»; доказана его эффективность. Материалы статьи могут быть полезны для преподавателей, методистов, организаторов профессиональной ориентации, кураторов учебных групп.

Ключевые слова: профориентация, профориентационная деятельность вуза, профессиональное самосознание, профессиональное самоопределение, осознанный выбор профессии

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Кочнева Л.В., Дубовицкая Т.Д. Развитие профессионального самосознания студентов в условиях профориентационной деятельности вузов // Педагогика и психология образования. 2022. № 4. С. 32–44. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-32-44

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-32-44

L.V. Kochneva, T.D. Dubovitskaya

Sochi State University,
Sochi, 354000, Russian Federation

Development of professional self-awareness of students in the conditions of vocational guidance activities of universities

Vocational guidance activities of universities traditionally exist in the form of promotional events for applicants and further employment assistance. This tendency limits the essence of professional orientation aimed at forming a conscious choice of profession in accordance with the individual abilities and interests of the subjects, as well as taking into account the fields of application of the profession being mastered and the specifics of the life path. Students already at the beginning of their studies face such questions as which specialization to choose, in which organization to work in the future,

in which direction to develop themselves in the profession they are mastering, in which related professions they will be able to realize their competencies in the future. All this requires a scientifically based system of career guidance measures at the university, ensuring the development and expansion of professional self-awareness of students. The purpose of the article is a theoretical and methodological substantiation of the development of professional self-awareness of students in the course of specially organized career guidance activities. The directions and methods of improving the system of professional orientation of students as conditions for the development of their professional self-awareness are presented; the structure and content of the interdisciplinary training module "Professional orientation of students in modern types of work" is substantiated; its effectiveness is proved. The materials of the article can be relevant for teachers, methodologists, organizers of professional orientation, tutors of study groups.

Key words: career guidance, career guidance activity of the university, professional self-awareness, professional self-determination, conscious choice of profession

CITATION: Kochneva L.V., Dubovitskaya T.D. Development of professional self-awareness of students in the conditions of vocational guidance activities of universities. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 4. Pp. 32–44. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-32-44

Введение

Революционные темпы развития технологий и коммуникационных средств коренным образом изменили мир. Изменения затронули практически все сферы жизнедеятельности людей, в том числе высшее и профессиональное образование, которое должно учитывать новые реалии в обучении и развитии личности будущих субъектов труда и профессиональной деятельности. Внедрение цифровых информационных технологий качественно преобразовало содержание многих видов трудовой деятельности. Специфически изменились требования к личностным и профессиональным качествам работников. На сегодняшний день широко заявляется выделение профессиональных, технических компетенций (hard skills) – так называемых «жестких навыков» и универсальных социально-психологических качеств (soft skills) – «мягких навыков», не зависящих от профессии, но влияющих на успешность человека в профессиональной деятельности [10; 12; 13]. Данный аспект не снижает требований к специальным профессиональным знаниям и умениям,

и все же в своей значительной части им можно обучить. Личностные качества (такие как ответственность, стремление к саморазвитию, способность к сотрудничеству и умение работать в команде, продуктивное и критическое мышление, коммуникативные навыки и способность к самоконтролю и саморегуляции в стрессовой ситуации и др.) развить значительно труднее. В то же время их наличие обеспечивает человеку широкие перспективы в овладении «жесткими навыками» и достижении успехов в осуществляемой деятельности. Роль «мягких навыков» в обеспечении успешности в работе составляет до 85% [4; 6]. Все это влияет на содержание современной профориентационной деятельности, имеющей свои исторические предпосылки.

Как известно, проблема повышения производительности труда в промышленном производстве XX в. потребовала оптимизации и учета человеческого фактора. Это способствовало появлению первой психологической теории профессионального отбора, предложенной Ф. Парсонсом, и связанной с ней профориентации как особой сферы социальной и психолого-педагогической деятельности, направленной на отбор сотрудников, наиболее подходящих по имеющимся у них психофизиологическим качествам к определенным видам промышленного труда [9]. Именно такое соответствие обеспечивает, по мнению исследователей, удовлетворенность человека трудом и успешность в нем. Профессиональный выбор, в этой связи, должен носить осознанный и рациональный характер. Профконсультант определяет комплекс психофизиологических качеств человека и совместно с индивидом соотносит их с требованиями со стороны различных профессий.

Дальнейшие исследования показали, что изменения в отношениях занятости в постиндустриальной экономике оказывают непосредственное влияние на трансформацию целей и содержания профессиональной ориентации обучающихся. З. Бауман описал эту тенденцию, отмечая, что важнейшим элементом изменений в профориентации является новая «краткосрочная», а не «долгосрочная» ментальность [1]. Современный американец со средним уровнем образования в течение трудовой жизни осуществляет, по меньшей мере, одиннадцать перемен рабочих мест. Подобные перемены и соответствующие им ожидания изменений точек приложения своих способностей будут расти и дальше, прежде чем ему удастся, возможно, найти наиболее подходящий вариант.

Таким образом, в современных условиях традиционные подходы к профессиональной ориентации студентов теряют свою значимость и актуальность, что способствует появлению новых направлений, характерных для изменяющихся условий жизнедеятельности людей.

Конкретная личность не «подгоняется» под требования профессии, а ее качества, способности и мотивация могут выступать как обеспечивающие индивидуальный стиль деятельности, предоставляя тем самым возможности для наиболее полной самореализации и получения удовлетворения от осуществляемой профессиональной деятельности. Данная особенность повышает степень ответственности специалиста, его собственную активность, развивает гибкость мышления. Необходимым становится непрерывное обучение, независимо от профессиональной сферы и направления деятельности. Значимость дальнейшего саморазвития определяется как внешними условиями, так и своевременным их осознанием, что в итоге способствует более успешному социальному функционированию как личности, так и общества в целом.

Современные подходы к профориентационной деятельности вуза

Процесс переосмысления системы профориентации студентов XXI в. инициируется З. Бауманом, Т. Парсонсом, Т. Тоффлером и др., в работах которых представлены направления планирования и факторы, влияющие на профессиональную ориентацию студентов в условиях постиндустриального общества.

В качестве данных факторов, в частности, выступают:

- неопределенность профессиональных возможностей и карьерных ролей;
- чувство собственной ответственности за свою карьеру;
- субъективное восприятие успеха;
- влияние социализации на изменения социально-ролевых позиций личности.

Целью профориентационной деятельности вузов в этих условиях является ознакомление обучающихся с объективной ситуацией и решением проблемы гармонизации «хочу» и «могу» с профессиональными интересами и способностями.

Большинство исследователей понимают профориентационную деятельность не как погружение студентов в реальность на рынке труда, но лишь как выявление их мнения о рынке в процессе использования проективных методик и, при необходимости, использования этих представлений, но при условии, что они позволяют студенту чувствовать себя более удовлетворенным и уверенным [7].

Процесс профориентации не ограничен ни по времени, ни конкретными целями достижения (что вызывает трудности в планировании и построении долгосрочной профессиональной карьеры), ни решением о выборе профессии в зависимости от условий и этапа жизненного цикла, ни растущими потребностями изменения карьеры, дальнейшего

профессионального развития, а также перехода от работы к обучению и от обучения к работе.

Профориентация на сегодняшний день являет собой социальный и психолого-педагогический процесс, активными компонентами которого выступают:

- личностные (внутриличностные переменные): знания, умения, навыки, интересы, возможности и ограничения личности, черты характера, убеждения, ценности, возраст, Я-концепция, физические характеристики, состояние здоровья, пол, знание рынка труда;
- социально-трудовые и среды проживания (переменные контекста): семья, принадлежность к определенной малой группе, социально-экономический статус, принадлежность к определенной социальной группе, рынок труда, система образования, место жительства, политические предпочтения, исторические тенденции, СМИ, процессы глобализации.

Эти компоненты, в свою очередь, сами являются процессами, циклически изменяющимися во времени, по содержанию, в связи с технологиями, которые обуславливают возникновение новых профессий, и вызывают изменения в содержании профориентационной деятельности в целом.

Необходимость дальнейшего профессионального развития диктуется внешними геополитическими условиями, а своевременное информирование о них способствует более успешному социальному функционированию, как отдельных лиц, так и общества в целом [8; 11].

Проектирование психолого-педагогического развития профессионального самосознания студентов в профориентационной деятельности вузов

Особенностью профориентационной работы со студентами вуза является то, что студенты уже осваивают профессию. Соответственно, необходимость данной работы со студентами в настоящее время обуславливают следующие аспекты:

- 1) дисбаланс в потребностях рынка труда и системы профессиональной подготовки специалистов;
- 2) важность подготовки молодежи к осознанному освоению профессии, включающему такие структурные элементы, как получение всесторонней информации о профессии, профессиональные консультации относительно своих возможностей и способностей, относительно возможного трудоустройства и адаптации на рабочем месте;
- 3) важность правильного выбора профессии с учетом взаимного соответствия трех принципов профориентации «хочу», «могу», «надо» [3].

В связи с этим необходимы активные психолого-педагогические мероприятия, направленные на преодоление ограничений и трудностей в личностном и профессиональном развитии студентов. Особенно востребованными в профориентационной деятельности являются следующие комплексы мероприятий:

1) психолого-педагогическое консультирование и развитие личности – это оказание помощи студенту в его самопознании, формировании адекватной самооценки и в адаптации к условиям реальной профессиональной деятельности; формирование ценностно-мотивационной сферы личности; развитие профессионального самоопределения личности;

2) психолого-педагогическая профилактика – предупреждение возможных личностных и межличностных проблем; предупреждение стресса и социально-психологических конфликтов, кризисных ситуаций в профессиональном становлении, профессионально-трудовых деформаций; формирование эмоциональной устойчивости личности;

3) психолого-педагогическая реабилитация – возвращение того, что потеряно из-за меняющихся условий: восстановление мотивации, определение новых направлений выбора карьеры, поиску соответствия между профессионально-личностными качествами студента и требованиями профессии.

Средства для решения задач профессиональной ориентации студентов достаточно развиты и включают в себя исследование с использованием профессиограммы для различных видов деятельности, индивидуальное социально-психологическое и психологическое обследование, систему подготовки и переподготовки, коучинг-технологии. Эффективным является контекстное обучение, которое, согласно А.А. Вербицкому, представляет собой последовательное моделирование в формах учебной деятельности предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности [2].

Предложенная нами теоретическая модель содержания профессиональной ориентации студентов вуза включает три основных блока:

- анализ традиционного и инновационного опыта профориентационной работы;
- мотивирование динамики процессов профессиональной ориентации учащихся;
- стимулирование самопознания, формирование профессионального самосознания и на основе их профессионального самоопределения.

Первый блок (ориентирующий содержание) определяется:

- концептуальной и образной информацией (понятия, принципы, законы, идеи, направления) о профориентационной деятельности человека и его развития (онтологическая составляющая);

– разработанными в процессе социального познания логическими схемами, алгоритмами, средствами, необходимыми для психического и интеллектуального действия, предметно-практические, эмоциональные и творческие навыки профессиональной деятельности, которые способствуют усвоению, преобразованию, умножению и практическому использованию полученной информации (нормативно-деятельностный компонент).

Во второй блок (выделен мотивирующими динамическими процессами профориентационной работы) входят:

- содержание факторов и показателей, определяющих динамику социально-профессиональных процессов, развитие личности специалиста, развитие и модернизацию общества (аксиологический компонент);
- принятые в обществе стереотипы, отношения, оценки, ориентации, критерии и показатели (критерии и оценки).

В третьем блоке (стимулирование процесса профессионального самопознания) отражены:

- концептуальная и образная информация о профессии, оценочные суждения о себе (диагностический компонент);
- индивидуальные навыки в ориентировочной, оценочной и проектной деятельности в профессиональной ориентации (компонент самодиагностики).

Исследование показало, что выделенные уровни идеального содержания профориентации студентов являются опредмеченными потребностями и зависимостями. Все изменения, которые реализуются личностью в опыте профориентационной работы (информация и знания, способы деятельности, умения и навыки, устойчивые отношения и оценки), определяются как ценные доминанты профессиональной деятельности. Например, для студентов-медиков представление о ценности человеческой жизни определяется как непреходящая ценность здоровья, здорового образа жизни и жизненных ценностей.

В ходе пилотажного тестирования обоснована многоуровневая эффективность механизмов проектирования и реализации социально-педагогической коррекции профориентации студентов вуза:

- первый уровень включает семь категорий жизненных навыков: решения проблем, общения, настойчивости, уверенности в себе, критического мышления, самоопределения и развития Я-концепции;
- второй уровень предполагает классификацию навыков профориентационной работы, которая является целью психолого-педагогической коррекции: профессионально-значимое межличностное общение, поддержание профессиональной пригодности, развитие профессиональных компетенций, аутентичности, осознанное принятие решений;

– третий уровень включает в себя психологические методы коррекции: эмоционального самоконтроля, межличностных отношений, самоанализа, профессионального самосохранения, самообеспечения.

Разнообразие методов, средств, приемов, используемых в профессиональной ориентации, классифицируется по группам:

- методы дискуссии (групповые обсуждения, обучение для ведения переговоров с представителями профессии, партнером по общению);
- игровые методы (ролевые игры, деловые игры, психодрама, транзактный анализ);
- методы релаксации (методы релаксации, медитации);
- интеллектуальные тренинги (тренинги рефлексии, креативности);
- обучение чувствительности (тренинг межличностной чувствительности, уверенности в себе);
- технологии тренировок.

Структура и содержание междисциплинарного учебного модуля «Профориентация студентов в современных видах труда»

Цели модуля:

- развитие профессиональной ориентации студентов в современных видах труда на основе междисциплинарного принципа содержания образования;
- интеграция ценностей и смыслов традиционного и инновационного опыта профориентационной работы;
- мотивирование динамики процессов профессиональной ориентации учащихся;
- стимулирование профессионального самопознания, формирования элементов самосознания и, на их основе, самоопределения в профессиональной ориентации.

Задачи:

- сформировать устойчивые знания у студентов о современной структуре и содержании профориентационной деятельности в образовательном процессе вуза;
 - развить умение коррекции своего профессионального выбора в образовательном процессе;
 - сформировать проектные компетенции, направленные на выбор профессии;
 - спроектировать образы профессиональной деятельности и поведения.
- Учебно-методическое содержание модуля представлено в табл. 1.

**Структура и содержание междисциплинарного модуля
«Профориентация студентов вуза в современных видах труда»**

№	Структура модуля	Формы проведения, часы		
		Теоретические	Практические	Всего
1	Введение. Обоснование курса. Цель и задачи	1	–	1
2	Профориентация: основные понятия, структура, содержание. Роль профессионального самосознания. Социальные и психолого-педагогические предпосылки преобразований профориентации	2	–	2
3	Историко-педагогическая периодизация профориентационной деятельности в мировой практике	1	1	2
4	Профессиональное самосознание: влияние на процесс профориентации. Особенности формирования новой структуры профессиональной деятельности	4	4	8
5	Мастер-классы. Цели: 1) развитие профессионального самосознания в профориентации студентов в вузе: психологическое консультирование, профилактика и реабилитация; 2) разработка и внедрение моделей профориентационной работы со студентами; 3) разработка и реализация коучинг-технологии как социально- психологическая коррекция механизма профориентации учащихся, учитывающая профессиональное самосознание	6	6	12
6	Мини-конференция. Цель: по результатам профориентации составить рейтинги, описать новые типы профессий, провести интервью, дебаты, сформировать планы и т.д.	2	4	6
Общая		16	15	31

Обсуждение

Результаты проведенного нами теоретико-эмпирического исследования подтверждают инновационный характер и значимость профессиональной ориентации студентов, которая способствует развитию их профессиональной направленности. Результаты исследования подтверждают предположение о том, что использование профессиональной ориентации студентов создает интеллектуальную среду для переосмысления всего процесса профессионального самоопределения учащихся в образовательном процессе вуза. Доказано, что различные виды социально-педагогической и психологической помощи для студентов университета (педагогическое консультирование, педагогическая профилактика, реабилитация) должны быть направлены на активное достижение результатов профессиональной деятельности. Активность, интеллект являются главными регуляторами профориентационной работы, которая отражена в оценке идеального образа профессии и себя как субъекта-деятеля. Установившиеся тенденции создают предпосылки для обоснования теоретической и практической значимости профориентационной деятельности в образовательном процессе вуза посредством реализации междисциплинарного учебного модуля «Профориентация студентов вуза в современных видах труда».

При реализации предложенного подхода применялся мониторинговый метод с использованием экспертной и психодиагностической оценок, позволяющий осуществлять непрерывное отслеживание динамики компонентов профессионального самосознания и корректировать возникающие проблемы.

Эффективность междисциплинарного модуля подтверждает сравнение уровней сформированности компонентов профессионального самосознания студентов на разных этапах формирующего эксперимента: когнитивный компонент (на констатирующем этапе – преимущественно «средний», на контрольном этапе – «достаточный»); эмоциональный компонент (на констатирующем этапе – преимущественно «низкий уровень», на контрольном – «средний»); поведенческий компонент (на констатирующем этапе преимущественно «средний», на контрольном – «достаточный»).

Заключение

Проведенное исследование подтверждает теоретическую и практическую значимость развития профессионального самосознания студентов в ходе профориентационной деятельности вуза, которая обусловлена тенденциями постиндустриального общества. Основываясь на результатах исследования, анализируется современный дискурс понятия

«профессиональное самосознание в профориентации»; на основе результатов изучения механизмов проектирования и реализации структуры профориентации психолого-педагогическое сопровождение по развитию профессионального самосознания профориентационной работы студентов вузов является обоснованным. В качестве основного условия развития профессионального самосознания выступила реализация междисциплинарного учебного модуля «Профориентация студентов вуза в современных видах труда». Эффективность междисциплинарного модуля подтверждается сдвигами в уровнях сформированности профессионального самосознания студентов.

Библиографический список / References

1. Бауман З. Возвышение и упадок труда // Социологические исследования. 2004. № 5. С. 77–86. [Bauman Z. Rise and decline of labor. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2004. No. 5. Pp. 77–86. (In Rus.)]
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. М., 1999. [Verbitsky A.A. *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie* [A new educational paradigm and contextual learning]. Moscow, 1999.]
3. Кобылин А.П. К проблеме профориентации // Образование. Карьера. Общество. 2014. № 3. С. 82–84. [Kobylin A.P. To the problem of career guidance. *Obrazovanie. Karera. Obshchestvo*. 2014. No. 3. Pp. 82–84. (In Rus.)]
4. Лоренц В.В. Развитие универсальных наддисциплинарных компетенций (soft skills) студентов // Вестник науки. 2019. Т. 1. № 2 (11). С. 60–63. [Lorenz V.V. Development of soft skills of students. *Vestnik nauki*. 2019. No. 2 (11). Pp. 60–63. (In Rus.)]
5. Парсонс Т. О структуре социального действия. М., 2000. [Parsons T. *O strukture sotsialnogo deystviya* [On the structure of social action]. Transl. from English. Moscow, 2000.]
6. Третьякова В.С. Soft skills – смыслообразующие компетенции освоения профессионального будущего // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики: Материалы Всероссий. научно-практической конференции, Первоуральск, 12 марта 2020 г. Екатеринбург, 2020. С. 144–150. [Tretyakova V.S. Soft skills – meaning-forming competencies of mastering the professional future. *Prognozirovanie professionalnogo budushchego molodezhi v usloviyakh tsifrovoy ekonomiki*. Yekaterinburg, 2020. Pp. 144–150. (In Rus.)]
7. Тоффлер А. Третья волна. М., 1999. [Toffler A. *Tretya volna* [The Third Wave: The classic study of tomorrow]. Transl. from English. Moscow, 1999.]
8. Fayzullina A.R., Saglam F.A. History and social sciences teacher's professional activity in the context of IT-development of education. *Journal of Sustainable Development*. 2015. No. 8 (7). Pp. 107–113.
9. Hall D.T., Briscoe J.P. The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*. 2006. No. 11 (1). Pp. 317–325.
10. Sonmez J.Z. *Soft skills: The software developer's life manual*. New York, 2014.

11. Sakhieva R.G., Kuvaldina E. Orientation of senior pupils to the choice of teaching professions. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. No. 11 (13). Pp. 6135–6146.
12. Klaus P. The hard truth about soft skills: Workplace lessons smart people wish they'd learned sooner. New York, 2007.
13. Dall'Amico E., Verona S. Cross-country survey on soft skills. Mostly required by companies to medium/high skilled migrants. Methodological approach for a common framework of Soft Skills at work. Torino, 2015.

Статья поступила в редакцию 16.06.2022, принята к публикации 11.08.2022

The article was received on 16.06.2022, accepted for publication 11.08.2022

Сведения об авторах / About the authors

Кочнева Любовь Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии и дефектологии социально-педагогического факультета, Сочинский государственный университет

Lyubov V. Kochneva – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Psychology and Defectology of the Social Pedagogical Faculty, Sochi State University

E-mail: shaftrans@mail.ru

Дубовицкая Татьяна Дмитриевна – доктор психологических наук, профессор; заведующая кафедрой психологии и дефектологии социально-педагогического факультета, Сочинский государственный университет

Tatyana D. Dubovitskaya – Dr. Psychology Hab.; Head at the Department of Psychology and Defectology of the Social Pedagogical Faculty, Sochi State University

E-mail: tatdm@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Л.В. Кочнева – проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи

Т.Д. Дубовицкая – общее руководство направлением исследования, планирование исследования, участие в подготовке статьи

Contribution of the authors

T.D. Dubovitskaya – general direction of research, research planning, participation in the preparation of the article

L.V. Kochneva – conducting research, primary processing of the results, participation in the preparation of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

О.В. Сребродольский

Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет),
109004 г. Москва, Российская Федерация

Исследование роли когнитивной компоненты в становлении правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования

В статье с опорой на ФГОС ВО и Концепцию подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. исследована роль когнитивной компоненты в становлении правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования. В центре исследования: процесс становления института защиты семьи и детей в России и нормативно-регламентирующая деятельность государства по поддержке и помощи нуждающимся категориям детей, модернизация педагогического образования на основе модульного проектирования дисциплин нормативно-правовой направленности, процесс закрепления профессиональных знаний и навыков применения профессиональных обязанностей по решению различных проблем и ситуаций правовой направленности в различных сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: правовая компетентность, бакалавр психолого-педагогического образования, социальная защита несовершеннолетних, профилактика правонарушений, социально-педагогические действия

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сребродольский О.В. Исследование роли когнитивной компоненты в становлении правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования // Педагогика и психология образования. 2022. № 4. № 4. С. 45–54. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-45-54

© Сребродольский О.В., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-45-54

O.V. Srebrodolsky

K.G. Razumovsky Moscow State University
of Technologies and Management (First Cossack University),
Moscow, 109004, Russian Federation

The study of the role of the cognitive component in the formation of legal competence of bachelors of psychological and pedagogical education

In the article, based on the Federal State Educational Standard and the Concept of training teachers for the education system for the period up to 2030, the role of the cognitive component in the formation of the legal competence of bachelors of psychological and pedagogical education is investigated. In the center of the research is the process of formation of the institute for the protection of families and children in Russia and the regulatory activities of the state to support and help needy categories of children, modernization of pedagogical education based on modular design of disciplines of regulatory orientation, the process of consolidating professional knowledge and skills of applying professional responsibilities to solve various problems and situations of legal orientation in various fields vital activity.

Key words: legal competence, bachelor of psychological and pedagogical education, social protection of minors, social and pedagogical actions, crime prevention

CITATION: Srebrodolsky O.V. The study of the role of the cognitive component in the formation of legal competence of bachelors of psychological and pedagogical education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 4. Pp. 45–54. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-45-54

Процесс подготовки студентов-бакалавров психолого-педагогического образования к работе с различными категориями детей предполагает «осуществление комплекса мероприятий по социальной защите обучающихся..., оказавшихся в трудной жизненной ситуации, включая

взаимодействие социальных институтов» [15]. Эта задача зафиксирована в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (далее – Концепция), и ее решение нацелено на реализацию воспитательной деятельности и поддержку образовательно-воспитательного потенциала семьи в Российской Федерации в соответствии с национальными целями и задачами развития страны [10].

В рамках нашего исследования мы обратились к важному направлению в будущей деятельности бакалавра – осуществление профессиональной деятельности в соответствии с нормами права в сфере образования. Они обладают рядом признаков: носят общеобязательный характер и не адресованы конкретному субъекту; закреплены в официальном источнике, т.е. формально определены; имеют отраслевые признаки; представляют собой систему диалектически взаимосвязанных элементов; установлены и санкционированы непосредственно государством.

По утверждениям М.Н. Марченко и Е.М. Дерябина, в современных условиях с целью совершенствования норм права вырабатываются новые, более эффективные методы воздействия на общественные отношения с помощью всех элементов правовой нормы [7, с. 316]. Данный процесс опирается на закономерности развития государства, базовые ценности морали и правосознания, принципы системности и т.д.

Важный компонент правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования, который развивается в период подготовки к профессиональной деятельности, определен нами как когнитивный. Он формирует систему знаний о становлении института защиты семьи и детей в России, содержание нормативно-регламентирующих документов, законов, сущность основных терминов и понятий в сфере образования, которые успешно используются в практической деятельности, среди них исторические, концептуальные, терминологические, практико-ориентированные, профессиональные и другие знания.

Особенности государственной политики в России по социальной защите детей и создание условий для устранения влияния социально неблагополучной среды входят в исторический и современный контекст исследования проблемы. Вот примеры из истории становления этого направления:

- установление права на раздел наследства в пользу сирот и обездоленных детей и способы передачи их в семьи родственников («Русская Правда», ст. 99) [15];
- разработка программы планомерного призрения малолетних детей, прекращение детоубийства, изменение системы защиты и помощи сиротам, облегчения участи незаконнорожденных (петровские времена) [5];

- открытие богаделен и детских приютов при монастырях, активизация работы попечительских советов, благотворительных обществ и частных лиц (XIX в.) [8];
- совершенствование законодательства по делам несовершеннолетних и охране их прав (Уложением о наказаниях уголовных и исправительных) [2];
- формирование общественных организаций и научных школ (П.Г. Бельский, П.И. Люблинский, С.В. Познышев, С.Т. Шацкий и др.), изучающих методы индивидуального воздействия на трудного ребенка, идеи борьбы с преступностью в детском и юношеском возрасте, причины детской преступности и меры борьбы с ней, влияние социальной среды на детей, а также создания приютов для приходящих детей, детской летней трудовой школы-колонии «Бодрая жизнь»;
- образование детской чрезвычайной комиссии и разработка системы временных и постоянных воспитательных учреждений: детдомов, колоний, коммун, детских приютов, что стало началом ликвидации детской беспризорности; ограничения неблагоприятного воздействия среды, неправильного воспитания в семье и школе; моделирование социально-педагогической защитной деятельности, которая заключалась не в принуждении, а «добровольчестве», т.е. самодеятельности, самоуправления, соревновании, самоактивности (П.П. Блонский, В.П. Каценко, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.Н. Мясищев и др.);
- усиление внимания к вопросам ликвидации детской беспризорности в результате потери родителей и близких после Великой Отечественной войны;
- организация профилактики правонарушений среди несовершеннолетних на основе педагогической системы В.А. Сухомлинского, М.А. Алемаскина, И.А. Невского, включавшая: усиление роли коллектива, влияние педагога/воспитателя, диагностику личностных ценностей, социальной активности и т.д.;
- воссоздание системы профилактики правонарушений на уровне законодательства и практической деятельности с середины 90-х гг. прошлого столетия [15].

Таким образом, мы делаем вывод, что данная проблема всегда находилась в центре внимания государственных органов, общественности, психологов и педагогов и продолжает интересовать современных теоретиков и практиков, что подтверждается в содержании Конституции и важнейших российских законов, например, «Об образовании в Российской Федерации», «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «Об опеке и попечительстве», «Об основах системы

профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и др., регламентирующих вопросы поддержки и помощи отдельных категорий детей, имеющих необходимость в особенной поддержке со стороны общества и государства, а также в теоретических исследованиях современных авторов (Н.М. Борытко, Ю.А. Запандова, А.Н. Кузнецкий, Т.В. Лодкина, Г.Л. Микиртичан, Т.Н. Поддубная, И.А. Соловцова, Д.А. Ягофаров и др.) [2; 5–8; 10; 12; 15].

Правовая компетентность формируется в процессе образовательной и будущей профессиональной деятельности и характеризуется объемом социально-правовых знаний нормативно-регламентирующих документов, законов, терминов и понятий правоведческой направленности, полученных в процессе обучения, которые в дальнейшем активно используются, пополняются и совершенствуются. Она проявляется через умения грамотно применять знания правовых норм в конкретных ситуациях; навыками поиска необходимой правовой информации с использованием справочных информационно-юридических систем; через использование усвоенных знаний при защите прав и интересов учащихся, их родителей (законных представителей), своих и своих коллег; через освоение профессиональной среды и технологий деятельности специалиста.

В Концепции заострено внимание на модернизации педагогического образования на основе требований ФГОС ОО и профессионального стандарта педагога и подчеркнута роль технологий модульного проектирования образовательных программ, в которых должны быть усилены предметная, практическая и исследовательская компоненты педагогического образования, а также воспитательная направленность [10].

Приведем пример модульного проектирования дисциплин нормативно-правовой направленности в МГУТУ им. К.Г. Разумовского [14]. В общекультурный модуль входит дисциплина «Правоведение», цель которой – сформировать у студентов основы правовых знаний, умений практического применения правовых норм, навыков ориентироваться в законодательстве, уважения к праву и исполнения нормативных правовых актов. Дисциплина «Нормативно-правовые основы в сфере образования» является частью общепрофессионального модуля и нацелена на подготовку студентов к преподавательской деятельности, формирование правового сознания современного педагога. Факультатив «Повышение уровня правосознания граждан и популяризации антикоррупционных стандартов поведения» развивает способности определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений. Цель разработанного нами спецкурса «Основы

профилактики правонарушений несовершеннолетних» ориентирована на формирование профессиональных знаний, умений и навыков в осуществлении комплекса мероприятий по социальной защите обучающихся из числа детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в образовательной организации и по месту жительства; в создании условий для их социально-психологической реабилитации и адаптации, в устранении влияния криминальной или социально неблагополучной среды и др.

В соответствии с требованиями образовательных стандартов, студенты должны закрепить навыки применения профессиональных обязанностей по решению проблем и ситуаций правовой направленности, что оптимизирует процесс погружения в профессиональную среду.

С целью применения практико-ориентированного подхода к изучению спецкурса мы до изучения темы «Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав» провели блиц-опрос, состоящий из нескольких вопросов: «Какие документы защищают права несовершеннолетних, что такое Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (далее – КДН и ЗП), где они организуются, каковы их полномочия?» Студенты, участвующие в опросе, – слушатели нашего спецкурса (2 курс бакалавриата по профилю «Психология и педагогика образования»), за исключением первого вопроса неуверенно отвечали на все вопросы и показали очень низкие знания о деятельности этой организации. Фиксирование в баллах не проводилось. Лишь только двое из 16 знали о ней и могли сформулировать ее социальную, педагогическую и психологическую функции.

Далее мы углубленно исследовали деятельность КДН и ЗП, которая входит в управленческую муниципальную систему профилактики и выполняет правозащитную функцию. Ее задача – организация работы по ранней профилактике социального неблагополучия семей, по предупреждению безнадзорности и правонарушений в среде несовершеннолетних; охрана их прав; координация государственных органов и общественных организаций по указанным вопросам; рассмотрение дел о правонарушениях несовершеннолетних и проведение воспитательной работы с ними; внедрение новых форм, методов работы и взаимодействия государственных и общественных, а также некоммерческих организаций в сфере решения проблем детского и семейного неблагополучия.

На практике они решаются через использование следующих методов социально-педагогических действий, с некоторыми из которых студенты уже знакомы в результате изучения социально-гуманитарных, общепрофессиональных, психологических дисциплин и дисциплин профильной направленности:

- диагностика исходной ситуации участника социально-педагогического действия на основе опроса родителей, ознакомления с характеристиками из учебной организации и иных учреждений (признаки асоциального поведения, условия семейного воспитания, возможности микросоциума);
- изучение личностных параметров объекта воспитания на основе наблюдения, биографического метода, тестовых методик и т.д.;
- воздействие на сознание и подсознание через убеждение, внушение, пример;
- моделирование и организация воспитательных воздействий и воспитывающих ситуаций на основе технологий правового просвещения, активного вовлечения в социально ценностную деятельность, контроля деятельности и поведения через постановку на учет, поддержки положительных проявлений и пр.;
- использование тестирования состояния и свойств личности (методики Г. Айзенка, Д. Рассела, А.М. Прихожан и др.).

Предметом для обсуждения на практических занятиях со студентами могут стать кейсовые ситуации, связанные с защитой прав и законных интересов несовершеннолетнего, зафиксированных в «Кодексе об административных правонарушениях Российской Федерации», в статьях которого четко прописаны функции КДН и ЗП и административная ответственность несовершеннолетних, вступающих в конфликт с законом при нарушениях антиалкогольного и антинаркотического законодательства (ст. 6.8, 6.9, 20–22); занятия проституцией (ст. 6.11), бродяжничеством (ст. 5.35), мелком хулиганстве (ст. 20.1) (https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/).

Методы креативного обучения стимулируют творческое восприятие студентов при освоении учебного материала и включают ряд когнитивно-ориентированных технологий.

Например, А.Г. Болелова предлагает применять case-study-технологию через правоприменительное осмысление реальной ситуации, что позволит студентам проецировать когнитивные навыки, полученные в процессе обучения, на новые ситуации и проблемы [1].

Т.Л. Калачева, Н.С. Махарадзе, О.П. Попова и др. актуализируют использование самотестирования в качестве метода, закрепляющего правовые знания [13].

Креативный потенциал также имеют игровые технологии в процессе становления правовой компетентности [11], а также круглые столы [3].

В условиях современного российского общества становится актуальной подготовка сотрудников превентивной системы, она должна носить профессиональный психолого-педагогический характер, а именно

развивать и совершенствовать знания: законодательства о правах ребенка; особенностей психологии подростка и применения психолого-педагогических технологий при адресной работе с ним; способов взаимодействия/коммуникации/сотрудничества; представлений о конфликтах и способах их разрешения и создания благоприятной атмосферы в коллективе / среде / месте жительства; принципов работы с родителями, психологических особенностей детско-родительских отношений; основ конструктивного взаимодействия с общественными и государственными организациями, социальными группами.

При анализе деятельности КДН и ЗП, психолого-педагогических средств, форм и методов влияния на несовершеннолетних, в том числе их эффективность, было вскрыта масса проблем. Примером являются неточности в регламентации, порядке и методе отбора членов комиссии, их компетенциях [9].

Есть и положительное. Например, утверждены профессиональные стандарты «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», профессиональная деятельность которого заключается в предупреждении нарушений, защите прав детей, их социальных гарантий, контроль деятельности опекунов и попечителей, и «Специалист по работе с семьей» – выявление, организация и адресная помощь разным типам семей с детьми.

После изучения темы нами было проведено тестирование по модифицированной методике Е.Н. Дроновой и А.В. Мыльниковой с выбором ответа из предложенных вариантов [4]. При обработке результатов мы выявили, что студенты, ознакомившись с законодательством РФ по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, освоили признаки безнадзорности; особенности семей, находящихся в социально опасном положении; показатели антиобщественных действий; компоненты профилактической работы; меры профилактики и задачи деятельности КДН и ЗП. Нами определен процент выполнения тестовых заданий на «отлично», что соответствует в процентном соотношении выше 80%.

В результате проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы: когнитивная компонента в становлении правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования играет важную роль и объединяет исторические, концептуальные, терминологические, практико-ориентированные, профессиональные и другие знания; модульное проектирование изучения дисциплин нормативно-правовой направленности нацелено на закрепление профессиональных знаний и навыков их применения при выполнении обязанностей по решению проблем и ситуаций правовой направленности

в различных сферах жизнедеятельности; разработка и использование креативных педагогических технологий творческого взаимодействия, сотрудничества, диалога и т.д. нацеливает на реализацию компетентностного подхода при развитии правовой компетентности бакалавров психолого-педагогического образования и обеспечивает трансформацию содержания обучения, ориентированного на профессиональные действия и поступки.

Библиографический список / References

1. Болелова А.Г. Быть частью хорошего: современные технологии профилактики правонарушений несовершеннолетних: Научно-методическое пособие. М., 2015. [Bolelova A.G. Byt chastyu khoroshego: sovremennyye tekhnologii profilaktiki pravonarusheniy nesovershennoletnikh [Being part of the good: Modern technologies for the prevention of juvenile delinquency]. Methodological guide. Moscow, 2015.]
2. Борытко Н.М., Соловцова И.А. Нормативно-правовое обеспечение образования: Учебник для студентов педагогических вузов. Волгоград, 2006. [Borytko N.M., Solovtsova I.A. Normativno-pravovoe obespechenie obrazovaniya [Normative-legal provision of education]. A textbook for students of pedagogical universities. Volgograd, 2006.]
3. Гамалей С.Ю., Гамалей А.А. Использование игровых методик в процессе преподавания дисциплин государственно-правового цикла в юридическом вузе // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 1А. С. 67–74. [Gamaley S.Yu., Gamaley A.A. Use of game techniques in the process of teaching disciplines of the state-legal cycle in a law university. *Pedagogicheskiy zhurnal*. 2018. Vol. 8. No. 1A. Pp. 67–74. (In Rus.)]
4. Дронова Е.Н., Мыльникова А.В. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: тестовые задания // Современная педагогика. 2014. № 6. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2014/06/2437> (дата обращения: 21.02.2021). [Dronova E.N., Mylnikova A.V. Prevention of neglect and juvenile delinquency: Test tasks. *Modern Pedagogy*. 2014. No. 6. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2014/06/2437> (In Rus.)]
5. Западнова Ю.А. История развития законодательства об ответственности за преступления, совершаемые против несовершеннолетних // Научный портал МВД России. 2016. № 2 (34). С. 35–40. [Zapadnova Yu.A. History of the development of legislation on responsibility for crimes committed against minors. *Nauchnyy Portal MVD Rossii*. 2016. No. 2 (34). Pp. 35–40. (In Rus.)]
6. Лодкина Т.В. Защита детства и семьи. М., 2015. [Lodkina T.V. Zashchita detstva i semi [Protection of childhood and family]. Moscow, 2015.]
7. Марченко М.Н., Дерябина Е.М. Правоведение: Учебник. М., 2014. [Marchenko M.N., Deryabina E.M. Pravovedenie [Jurisprudence]. Textbook. Moscow, 2014.]
8. Микиртичан Г.Л. Отношение к детям, их праву на жизнь и развитие в России (X – начало XVIII века) // Педиатр. 2014. Т. V. № 1. С. 126–131. [Mikirtichan G.L. Attitude towards children, their right to life and development

- in Russia (X – beginning of the XVIII century). *Pediatrician*. 2014. Vol. 1. Pp. 126–131. (In Rus.)]
9. Никулич А.И. Проблемы регулирования функционирования комиссий по делам несовершеннолетних // Развитие территорий. 2019. № 4 (18). С. 37–39. [Nikulich A.I. Problems of regulating the functioning of commissions on juvenile affairs. *Razvitie territoriy*. 2019. No. 4 (18). Pp. 37–39. (In Rus.)]
 10. Образовательное право: Учебник для студ. учреждений высш. образования / Под ред. А.Н. Кузибецкого. М., 2015. [Obrazovatelnoe pravo [Educational law]. Textbook. A.N. Kuzybetsky (ed.). Moscow, 2015. (In Rus.)]
 11. Острога В.М. Использование игровых методик обучения в формировании политико-правовой культуры студентов (деловая игра) // Труды БГТУ. Серия 8. Учебно-методическая работа. 2016. № 8 (190). С. 78–81. [Ostroga V.M. The use of game teaching techniques in the formation of the political and legal culture of students (business game). *Trudy BGTU. Seriya 8. Uchebno-metodicheskaya rabota*. 2016. No. 8 (190). Pp. 78–81. (In Rus.)]
 12. Поддубная Т.Н. Социальная защита детства в России и за рубежом. М., 2018. [Poddubnaya T.N. *Sotsialnaya zaschita detstva v Rossii i za rubezhom* [Social protection of childhood in Russia and abroad]. Moscow, 2018.]
 13. Семейное право: защита прав и законных интересов несовершеннолетних детей: Учебное пособие / Калачева Т.Л. и др.; Науч. ред. Н.С. Махарадзе. Хабаровск, 2019. [Kalacheva T.L. et al. *Semeynoe pravo: zaschita prav i zakonnykh interesov nesovershennoletnikh detey* [Family law: Protection of rights and legitimate interests minor children]. N.S. Makharadze (ed.). Tutorial]. Khabarovsk, 2019.]
 14. Сребродольский О.В. Основы профилактики правонарушений несовершеннолетних: Учебно-методическое пособие. М., 2020. [Srebrodolskiy O.V. *Osnovy profilaktiki pravonarusheniy nesovershennoletnikh* [Basics of juvenile delinquency prevention]. Educational and methodological manual. Moscow, 2020.]
 15. Ягофаров Д.А. Нормативно-правовое обеспечение образования. Правовое регулирование системы образования. М., 2008. [Yagofarov D.A. *Normativno-pravovoe obespechenie obrazovaniya*. *Pravovoe regulirovaniye sistemy obrazovaniya* [Education regulatory support. Legal regulation of the education system]. Moscow, 2008.]

Статья поступила в редакцию 12.06.2022, принята к публикации 13.08.2022

The article was received on 12.06.2022, accepted for publication 13.08.2022

Сведения об авторе / About the author

Сребродольский Олег Владимирович – аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования факультета социально-гуманитарных технологий, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)

Oleg V. Srebrodolsky – Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Faculty of Social and Humanitarian Technologies, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (First Cossack University)

E-mail: Oleg-sreb@mail.ru

К.О. Ханмамедова, А.В. Лейфа

Амурский государственный университет,
675000 г. Благовещенск, Российская Федерация

Обоснование педагогической модели формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся подготовительного отделения в вузе

В статье представлено теоретическое основание построения педагогической модели формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся подготовительного отделения. Рассмотрено педагогическое моделирование как метод научно-педагогического исследования. Кроме того, методика исследования включает в себя обобщение, анализ деятельности подготовительного отделения, а также документов, регламентирующих его работу, законодательства и научной литературы по смежным темам; методология включает в себя компетентностный подход (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедева и др.), системный подход (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько и др.), лично ориентированный подход в образовании (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.). Авторы выделили понятие «регионально ориентированная коммуникативная компетенция иностранных обучающихся подготовительного отделения» и представили его структуру, которая включает в себя ряд других компетенций подчиненного порядка. Подробное рассмотрение данной компетенции позволило учитывать особенности ее формирования в процессе обучения иностранных граждан при построении педагогической модели. В рамках представленной модели выделены и обоснованы основные блоки и педагогические условия, необходимые для успешного формирования названной компетенции.

© Сребродольский О.В., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Ключевые слова: педагогическая модель, подготовительное отделение, регионально ориентированная коммуникативная компетенция, иностранные обучающиеся

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ханмамедова К.О., Лейфа А.В. Обоснование педагогической модели формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся подготовительного отделения в вузе // Педагогика и психология образования. 2022. № 4. С. 55–67. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-55-67

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-55-67

K.O. Khanmamedova, A.V. Leifa

Amur State University,
Blagoveshchensk, 675000, Russian Federation

Justification of the pedagogical model of formation regionally oriented communicative competences of foreign students of preparatory department at the university

The article presents the theoretical basis for constructing a pedagogical model of the formation of a regionally oriented communicative competence of foreign students of the preparatory department. Pedagogical modeling is considered as a method of scientific and pedagogical research. In addition, the research methodology includes generalization, analysis of the activities of the preparatory department, as well as documents regulating its work, legislation and scientific literature on related topics; the methodology includes a competence-based approach (V.I. Baydenko, A.A. Verbitsky, I.A. Zimnyaya, O.E. Lebedeva and others), a systematic approach (S.I. Arkhangelsky, Yu.K. Babansky, V.P. Bepalko, etc.), a personality-oriented approach in education (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, V.N. Myasishchev, S.L. Rubinstein, etc.). The authors identified the concept of “regionally oriented communicative competence of foreign students of the preparatory

department” and presented its structure, which includes a number of other competencies of a subordinate order. A more detailed consideration of this competence made it possible to take into account the peculiarities of its formation in the process of teaching foreign students when building a pedagogical model. Within the framework of the presented model, the main blocks and pedagogical conditions necessary for the successful formation of the named competence are identified and substantiated.

Key words: pedagogical model, preparatory department, regionally oriented communicative competence, foreign students

CITATION: Khanmamedova K.O., Leifa A.V. Justification of the pedagogical model of formation regionally oriented communicative competences of foreign students of preparatory department at the university. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 4. Pp. 55–67. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-55-67

Одним из масштабных проектов государственной политики в сфере образования является национальный проект «Экспорт образования». В его задачи входят два направления: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций¹.

Поскольку обучение в большинстве вузов происходит на русском языке, к будущим студентам-иностранцам предъявляются требования знания русского языка на соответствующем уровне. При этом вузы, помимо вступительных испытаний, вправе самостоятельно устанавливать, какой уровень языка необходим для поступления. Несомненно, этот факт вызывает затруднения при поступлении и обучении в российском вузе. Таким образом, чтобы избежать ряда проблем и облегчить языковую и социальную адаптацию будущих иностранных студентов, российские вузы организовали работу подготовительных отделений и факультетов.

Подготовительные отделения представляют собой довузовский этап обучения студентов-иностранцев, выполняющий важнейшую функцию формирования готовности абитуриентов к поступлению на образовательные программы профессиональной подготовки в российском вузе.

¹ Национальный проект Образование. Минпросвещения России: Официальный сайт. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/>

Основой успешной подготовки является сформированность коммуникативной компетенции. Вопросами формирования коммуникативной компетенции, в том числе иноязычной и регионально ориентированной, занимались Д. Хаймс, С.А. Арапова, Ж.Н. Шмелева, А.А. Сивухин, А.А. Насырова и др. После анализа работ, посвященных изучению коммуникативной компетенции и компетентности, можно представить следующее определение. Коммуникативная компетенция – способность человека общаться в различных видах речевой деятельности, которая приобретает в условиях естественной коммуникации или в процессе специально организованного обучения [2]. Далее, в зависимости от направления исследования, авторы выделяют различные структурные компоненты коммуникативной компетенции, однако в целом большинство выделяет две составляющие – это само по себе знание и умение применять полученные знания на практике.

Россия граничит с 18 странами, а общая протяженность государственной границы составляет 60 932 км. Страны, непосредственно граничащие с Россией, обычно поддерживают связи в области экономики, политики, а также в сфере образования. Для вузов, которые находятся в пограничных регионах, возникает не только особая необходимость привлечения иностранных студентов, но и особая ответственность, если рассматривать на глобальном уровне национальной политики Российской Федерации. Поэтому считаем целесообразным рассматривать именно коммуникативную компетенцию с учетом регионального аспекта. В научной литературе такую компетенцию называют регионально ориентированной.

«Регионально ориентированная коммуникативная компетенция, формируемая у иностранных обучающихся подготовительного отделения вуза, – это компетенция, которая является частью коммуникативной компетенции, включает в себя совокупность регионоведческих и социокультурных знаний, речевых навыков и умений, позволяющих иностранному обучающемуся успешно решать различные задачи общения в сферах жизнедеятельности региона средствами иностранного языка, а также адаптироваться в новых социокультурных условиях» [1, с. 61].

Регионально ориентированная коммуникативная компетенция состоит из ряда компонентов: регионально-языковая, регионально-речевая и регионально-социокультурная компетенции, которые указывают, во-первых, на необходимость формирования знаний русского языка с учетом региональных особенностей (лексики, грамматики, фонетики и т.д.), во-вторых, на необходимость формирования умений и навыков, позволяющих применять эти знания на практике в условиях данного региона (чтение, аудирование, говорение, письмо), и, в-третьих,

на необходимость формирования регионально-социокультурной компетенции, предполагающей способность адаптироваться в новых социокультурных условиях. Проблемой исследования является отсутствие системности в представлении о педагогической модели формирования рассматриваемой компетенции. С одной стороны, государственная политика направлена на популяризацию российского образования за рубежом, с другой – российские вузы недостаточно подготовлены для обучения иностранных студентов.

Целью данного исследования является обоснование педагогической модели формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся подготовительного отделения.

Задачи: изучить теоретические основы педагогического моделирования; определить цели и задачи педагогической модели формирования рассматриваемой компетенции; выделить основные блоки и схематично представить педагогическую модель формирования представленной компетенции.

Предметом исследования научной статьи является педагогическое моделирование формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся подготовительного отделения.

Как уже упоминалось выше, региональные вузы, которые находятся на границе с другими государствами, имеют особую заинтересованность в привлечении иностранных граждан. Так, например, Амурский государственный университет (АмГУ) осуществляет подготовку иностранных обучающихся к поступлению в российский вуз. Большинство обучающихся – молодые люди провинции Хэйлунцзян Китайской Народной Республики, поскольку регион, в котором находится университет, имеет свои географические и культурно-исторические особенности, связанные с территориальной близостью с данной провинцией КНР. Данные особенности отражаются на процессе обучения. Как показал опыт работы Подготовительного отделения для иностранных граждан АмГУ, большинство иностранцев продолжают обучение в этом же вузе, либо в вузах Дальнего Востока, т.к. близость государств позволяет им быстрее адаптироваться не только к процессу обучения, но и к социокультурной жизни в другой стране. Кроме того, ввиду территориальной близости в регионе проживает большое количество китайских граждан, кроме этого важным являются и климатические особенности. Таким образом, данное условие и регионально ориентированная коммуникативная компетенция выступают факторами, способствующими более быстрому предметному общению. В этой связи регионально ориентированная коммуникативная компетенция играет важную роль для

дальнейшего учебного процесса в условиях данного региона. Чтобы сформировать описываемую компетенцию, нами была предложена педагогическая модель.

Педагогическое моделирование имеет широкое распространение и описывается многими исследователями. В целом можно сказать, что модель представляет собой абстрактное системное представление структуры объекта исследования. В свою очередь, «моделирование – процесс создания, изучения и применения данной модели на практике» [4]. Учитывая накопленный исследовательский опыт, по мнению Г.П. Щедровицкого, педагогика нуждается в объединении большого количества знаний. Так, современные исследователи (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, С.В. Коновалов, и др.) все чаще обращаются в своей работе к педагогическому моделированию и проектированию.

Таким образом, педагогическое моделирование – метод научно-педагогического исследования, который позволяет построить и схематично представить идеальный образец какого-либо процесса или механизма [6].

Предложенная нами педагогическая модель представляет собой совокупность взаимосвязанных блоков (рис. 1), которые выделены на основании положений педагогического моделирования, представленных А.Н. Дахиным. Они включают в себя необходимость методологического основания построения педагогической модели, постановку цели и задач, четкую взаимосвязь между элементами педагогической модели, проведение педагогического эксперимента с определением оценки и интерпретацией результатов [3].

Целевой блок позволяет поставить цель и задачи, а также определить взаимосвязь всех компонентов модели. Внешние факторы оказывают влияние на формирование целевого блока в представленной модели. К этим факторам относятся государственная политика в сфере образования, в частности национальный проект «Экспорт образования», о котором уже упоминалось выше, и «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» – документ, регламентирующий деятельность подготовительных отделений. В требованиях указано, какими знаниями, умениями и навыками должен обладать иностранный обучающийся, окончив подготовительное отделение, какие дисциплины должны входить в учебный план, в каком объеме должны быть реализованы дисциплины и т.д.

Целью представленной модели является формирование регионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся подготовительного отделения. Из вышеуказанной цели вытекают следующие задачи:

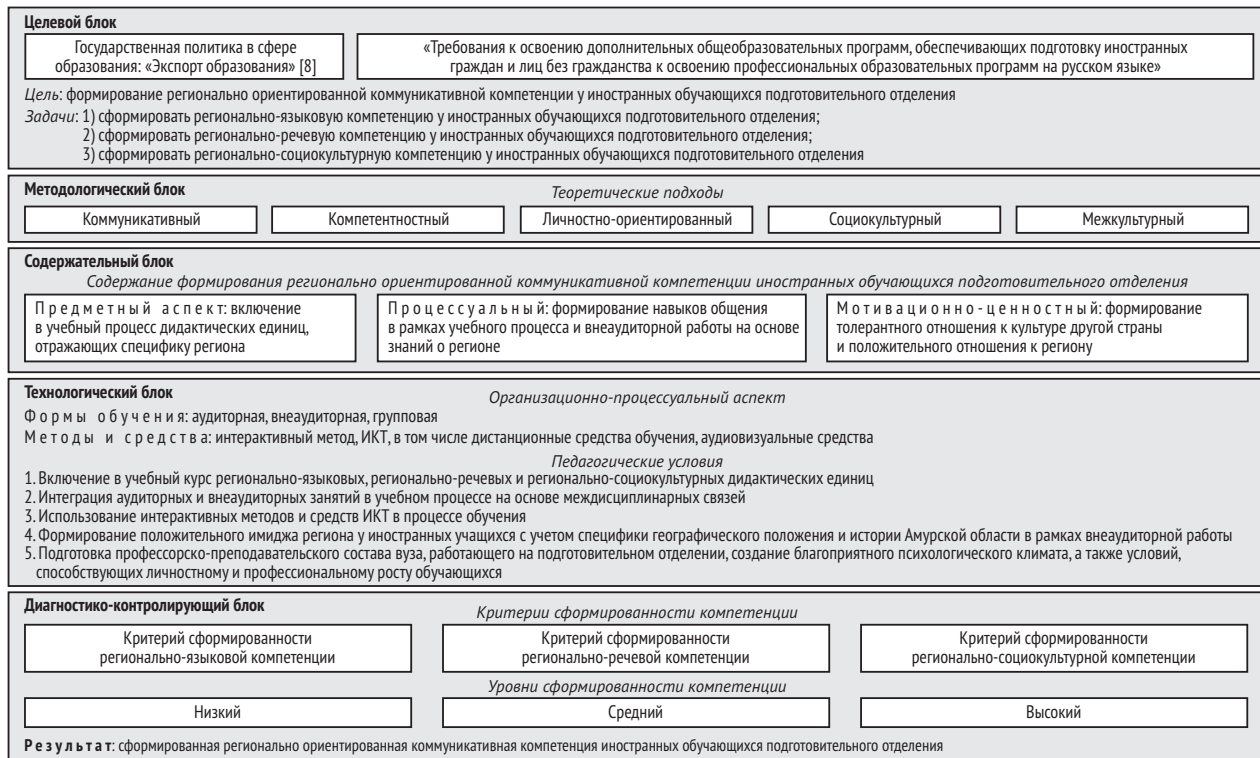


Рис. 1. Педагогическая модель формирования регионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных обучающихся подготовительного отделения

- 1) сформировать регионально-языковую компетенцию у иностранных обучающихся подготовительного отделения;
- 2) сформировать регионально-речевую компетенцию у иностранных обучающихся подготовительного отделения;
- 3) сформировать регионально-социокультурную компетенцию у иностранных обучающихся подготовительного отделения.

Поскольку все выделенные в модели блоки взаимосвязаны, реализовать поставленную цель и задачи помогает методологический блок. Он включает в себя теоретические подходы, направленные на формирование необходимой компетенции. При выделении подходов мы руководствовались логикой нашего исследования, при этом каждый подход направлен на достижение цели и решение задач модели.

Компетентностный подход, по мнению Е.Я. Коган, А.Г. Бермуса и Д.А. Иванова, способствует подготовке иностранного обучающегося к поступлению в российский вуз, приобретению необходимых для этого знаний, умений и навыков. Речь идет о формировании конкретных умений, при обучении на подготовительном отделении иностранцы должны получить не только знания, но и научиться их применять на практике. В частности, продемонстрировать свои знания и умения на вступительных испытаниях при поступлении в российский вуз.

Коммуникативный подход является основополагающим в изучении иностранного языка, а русский язык является иностранным для обучающихся подготовительного отделения. Многие авторы, такие как Б.В. Беляев, И.Л. Бим, Г.Е. Ведель, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пасов, Б.В. Царькова и др., применяют его в своих исследованиях. Цель этого подхода – сформировать коммуникативную компетенцию, иначе говоря, научить обучающихся свободно общаться на изучаемом языке. Это означает не только изучить язык, но и научиться его применять. Для этого на занятиях моделируются различные ситуации общения, в рамках которых обучающиеся учатся применять полученные знания. Нередко у обучающихся возникают проблемы именно на данном этапе, когда они свободно переводят письменные тексты или даже воспринимают информацию на слух, однако в ситуациях «живого» общения испытывают дискомфорт и не сразу могут дать устный ответ или вступить в коммуникацию самостоятельно. Чтобы исправить подобные случаи, необходимо в своей работе использовать личностно-ориентированный подход.

Личностно-ориентированный подход, с точки зрения исследований В.В. Серикова, Е.Н. Степанова и др., предполагает учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося и их способностей. Применение данного подхода позволит найти подходящие методы и способы обучения конкретной личности. Так, например, при формировании учебных групп на подготовительном отделении проводится тест входящего

контроля, а также собеседование с каждым обучающимся, что позволяет сформировать группы, в которых будут учиться иностранцы, обладающие примерно одинаковыми данными. Также на первых этапах обучения преподаватели отмечают, как справляется с материалом тот или иной обучающийся. При выявлении несоответствия уровня способностей одного или нескольких обучающихся, может быть принято решение о переводе «отстающих» студентов в группу, где у обучающихся уровень знаний ниже. Данный подход предполагает личное участие преподавателей в процессе обучения отдельно взятого студента. Кроме того, выполнение упражнений и заданий с личными примерами вызывают особый интерес и вовлеченность обучающихся, что способствует более быстрому запоминанию информации и закреплению навыков.

Социокультурный подход, автором которого является П. Сорокин, включает в себя развитие качеств личности иностранных обучающихся посредством ознакомления с культурной и историей нашей страны, в частности культурой, историей и особенностями региона, в котором они обучаются. С культурными особенностями иностранные обучающиеся знакомятся как в процессе учебных занятий на уроках русского языка и других предметов, так и во время внеаудиторной работы. Кроме того, иностранные обучающиеся попадают в новую социокультурную среду не только в рамках учебного заведения, но и во время самостоятельного проведения досуга.

Межкультурный подход, рассматриваемый в работах Н.Г. Соловьевой, Г.А. Масликовой, направлен на то, чтобы научить иностранных обучающихся общаться с носителями языка, учитывая особенности культуры и традиций страны и региона изучаемого языка. Межкультурный подход основан на сопоставлении культур разных стран, поскольку именно при сопоставлении можно обнаружить характерные особенности. Изучая культуру другой страны, обучающиеся не только расширяют свой кругозор, но и учатся быть толерантными, а также понимать носителей изучаемого языка.

Кроме имеющейся цели и задач, а также теоретических подходов в модели, необходимо понимать, какие элементы будет включать в себя процесс обучения. Отразить данные элементы позволяет содержательный блок, представляющий непосредственно процесс формирования компетенции и полностью адаптированный под цель. Он включает в себя предметный, процессуальный и мотивационно-ценностный аспекты. Предметный аспект выражен дидактическими единицами, которые отражают географию, особенности коммуникации, особую культуру, традиции региона и т.д. То есть это те знания, которые необходимо передать обучающимся. Умение применять полученные знания в условиях реального общения отражается в процессуальном аспекте.

Мотивационно-ценностный аспект включает в себя формирование не просто толерантного отношения к другой культуре, но также положительного отношения к региону, что способствует привлечению большего числа иностранных обучающихся. Данные аспекты выделены в соответствии с компетентностным подходом, который, по мнению А.Г. Бермуса и А.В. Хуторского, включает в себя не просто знания и умения, но и способность к творческой деятельности и ценностному отношению, а также в соответствии с компонентами выделенной нами компетенции.

Технологический блок включает в себя: формы, методы и средства обучения, посредством которых реализуется содержательный блок. В качестве форм обучения предполагается применение аудиторных занятий, внеаудиторных форм и групповых, что позволит иностранным обучающимся успешно освоить коммуникативные навыки. Формированию коммуникативных навыков уделяется большое внимание, поэтому по мере возрастания исследовательского интереса к данному направлению возникают новые методы и средства достижения данной цели.

Интерактивный метод, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), в том числе дистанционные средства обучения, аудиовизуальные средства, сегодня приобрели особую значимость. В современных условиях у иностранных обучающихся появляется дополнительная возможность изучения языков, а также получения образования в любом вузе мира. Данные технические возможности не только помогают формировать необходимые компетенции, но и в целом способствуют продвижению российского образования за рубежом. Применение аудиовизуальных средств и интерактивного метода также обеспечивает наиболее успешный результат в формировании конкретных компетенций, поскольку эти средства одновременно активизируют различные способы восприятия информации.

Применение представленных методов и средств необходимо сочетать со следующими педагогическими условиями:

- 1) включение в учебный курс регионально-языковых, регионально-речевых и регионально-социокультурных дидактических единиц;
- 2) интеграция аудиторных и внеаудиторных занятий в учебном процессе на основе междисциплинарных связей;
- 3) использование интерактивных методов и средств ИКТ в процессе обучения;
- 4) формирование положительного имиджа региона у иностранных учащихся с учетом специфики географического положения и истории данного региона России в рамках внеаудиторной работы;
- 5) подготовка профессорско-преподавательского состава вуза, работающего на подготовительном отделении, создание благоприятного

психологического климата, а также условий, способствующих личностному и профессиональному росту обучающихся.

Диагностико-контролирующий блок необходим для того, чтобы и в процессе формирования компетенции, и в конечном итоге можно было проанализировать и оценить полученные результаты.

Оценить сформированность представленной компетенции можно, основываясь на данных шкалы Совета Европы [5], а также в соответствии с требованиями к первому и второму сертификационному уровням владения русским языком как иностранным с учетом регионального аспекта. Таким образом, нами были выделены следующие уровни: «низкий», «средний», «высокий». Стоит отметить, что так или иначе каждый уровень предполагает, что иностранный обучающийся владеет соответствующими навыками чтения, аудирования, устной и письменной речи.

«Низкий уровень» указывает на способность иностранного обучающегося подготовительного отделения выполнять задачи простого обмена информацией по определенному кругу тем. На данном уровне иностранный обучающийся умеет формулировать вопросы, понимать содержание задаваемых вопросов и давать на них ответ, при этом в его лексическом запасе присутствуют слова, которые характерны для данного региона.

Сформированность компетенции на «среднем уровне» предполагает владение иностранным обучающимся подготовительного отделения основной информацией о специфике географического положения региона, его истории и культурных особенностях. Также иностранный обучающийся способен достаточно быстро включаться в коммуникацию, самостоятельно инициировать разговор на различные темы.

Владея «высоким уровнем», иностранный обучающийся подготовительного отделения способен не только участвовать в обсуждении особенностей экономики, географии, истории, культуры региона и т.д., но и выражать свою точку зрения по данным вопросам. Кроме того, иностранный обучающийся владеет информацией о специфике традиций данного региона, способен воспринимать устное и письменное сообщение на неограниченное количество тем.

Педагогическое моделирование позволяет наиболее четко представить структуру изучаемого объекта, его связи с внешними факторами, обобщить исследовательский опыт в данной области, добавить необходимые в конкретной ситуации элементы, дает представление о них, а также является своего рода инструкцией для преподавателей. Таким образом, педагогическая модель выступает не только теоретическим конструктом, но и инструментом реализации конкретной педагогической цели. Представленная педагогическая модель является целостной системой, включающей в себя взаимосвязанные элементы, которые

представляют собой намеченные цель и задачи, методы и средства, коррелирующие с ними педагогические условия, необходимые для достижения поставленной цели, способы оценки промежуточного и итогового результата и непосредственно сам ожидаемый результат. Авторская модель составлена с учетом национальной политики государства, особенностей работы с иностранными обучающимися, а также с учетом региональных особенностей, отражающихся на процессе обучения.

Библиографический список / References

1. Антонидина К.О., Лейфа А.В. Обоснование регионально ориентированной коммуникативной компетенции в обучении иностранных учащихся подготовительного отделения в вузе // Вестник Амурского государственного университета. 2021. Вып. 94. С. 57–62. [Antonidina K.O., Leifa A.V. Justification of regionally oriented communicative competence in training foreign students preparatory departments in the university. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021. Vol. 94. Pp. 57–62. (In Rus.)]
2. Бочарникова М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде // Молодой ученый. 2009. № 8 (8). С. 130–132. [Bocharnikova M.A. The concept of “communicative competence” and its formation in the scientific environment. *Molodoj uchenyj*. 2009. No. 8 (8). Pp. 130–132. (In Rus.)]
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: Монография. Новосибирск, 2005. [Dahin A.N. *Pedagogicheskoe modelirovanie* [Pedagogical modeling]. Novosibirsk, 2005.]
4. Краткий философский словарь / Под ред. А.П. Алексеева. М., 2000. [Kratkij filosofskij slovar [Concise philosophical dictionary]. A.P. Alekseev (ed.). Moscow, 2000.]
5. Лейфа А.В., Сивухин А.А. Формирование регионально-ориентированной коммуникативной компетенции бакалавров туризма в вузе в процессе изучения иностранных языков на основе междисциплинарной интеграции // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2015. Т. 9. № 1. С. 97–104. [Leifa A.V., Sivuhin A.A. Formation of regionally-oriented communicative competence of bachelors of tourism at a university in the process of learning foreign languages on the basis of interdisciplinary integration. *Vestnik associacii vuzov turizma i servisa*. 2015. Vol. 9. No. 1. Pp. 97–104. (In Rus.)]
6. Лодатко Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: Монография. Славянск, 2010. [Lodatko E.A. *Modelirovanie pedagogicheskikh sistem i processov* [Modeling of pedagogical systems and processes]. Slavyansk, 2010.]
7. Насырова А.А. Формирование регионально-ориентированной коммуникативной компетенции бакалавра лингвистики: Дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2013. [Nasyrova A.A. *Formirovanie regionalno-orientirovannoj kommunikativnoj kompetencii bakalavra lingvistiki* [Formation of regionally-oriented communicative competence of the Bachelor of Linguistics]. PhD dis. Kaliningrad, 2013.]
8. Сивухин А.А., Лейфа А.В. Регионально ориентированная коммуникативная компетенция бакалавров туризма в высшей школе: Монография.

2-е изд. М., 2017. [Sivuhin A.A., Lejfa A.V. Regionalno orientirovannaya kommunikativnaya kompetenciya bakalavrov turizma v vysshej shkole [Regionally oriented communicative competence of bachelors of tourism in higher education]. Moscow, 2017.]

Статья поступила в редакцию 16.09.2022, принята к публикации 14.11.2022

The article was received on 16.09.2022, accepted for publication 14.11.2022

Сведения об авторах / About the authors

Ханмамедова Ксения Олеговна – аспирант кафедры психологии и педагогики факультета социальных наук, Амурский государственный университет, г. Благовещенск

Ksenia O. Khanmamedova – postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Social Sciences, Amur State University, Blagoveshchensk

E-mail: antonidina.ko@mail.ru

Лейфа Андрей Васильевич – доктор педагогических наук; профессор кафедры психологии и педагогики факультета социальных наук, проректор по учебной и научной работе, Амурский государственный университет, г. Благовещенск

Andrey V. Leifa – Dr. Hab. (Pedagogical Sciences); Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Social Sciences, Vice-Rector for Academic and Scientific Work, Amur State University, Blagoveshchensk

E-mail: aleifa@mail.ru

Заявленный вклад авторов

К.О. Ханмамедова – разработка концепции публикации, определение целей и задач исследования, поиск, отбор, анализ и интерпретация методических материалов, участие в подготовке текста статьи

А.В. Лейфа – общее руководство, разработка идеи исследования, определение структуры статьи, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

K.O. Khanmamedova – development of the concept of the publication; definition of goals and objectives; search, selection, analysis and interpretation of methodological materials; participation in the preparation of the text of the article

A.V. Leifa – general guidance, development of the research idea; definition of the structure of the article; participation in the preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-68-89

А.В. Дмитриева

Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина,
603000 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Развитие понятия социальный интеллект в разрезе отраслей научного знания

В статье рассматривается развитие научных представлений о социальном интеллекте как междисциплинарном понятии. Целью исследования является определение значения социального интеллекта как разновидности общего интеллекта, как средства социального познания, выявление потребности в расширении исследования социального интеллекта в психологии. Материалом исследования послужили научные источники по проблеме исследования. Рассмотрены категории познания в целом и социального познания в частности. Определено, что интеллект (как общий, так и социальный) является инструментом, с помощью которого осуществляется познавательная деятельность и то, каким образом человек как субъект познания проявляет себя в социальной познавательной активности. Рассмотрен исторический и методологический контекст развития понятия «социальный интеллект» и его место в познавательной деятельности, определена сущность социального интеллекта с позиции изучающих его наук: философии, социологии и психологии. Выявлена актуальная потребность в расширении изучения феномена социального интеллекта в педагогической психологии.

© Дмитриева А.В., 2022

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Ключевые слова: педагогический социальный интеллект, социальное познание, социальная среда, социальная компетентность, эффективное общение, самопознание, социальное взаимодействие, межличностные отношения

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дмитриева А.В. Развитие понятия социальный интеллект в разрезе отраслей научного знания // Педагогика и психология образования. 2022. № 4. С. 68–89. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-68-89

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-68-89

A.V. Dmitrieva

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation

Development of the concept of social intelligence in various branches of scientific knowledge

The article discusses the development of scientific ideas about social intelligence as an interdisciplinary concept. The purpose of the study is to determine the value of social intelligence as a variety of general intelligence, as a means of social cognition, to identify the need to expand the study of social intelligence in psychology. The research material was scientific sources on the research problem. The methods employed were analysis, synthesis, generalization of the results of a study on the study and disclosure of the concept of social intelligence in various fields of scientific knowledge. The categories of cognition in general and social cognition in particular are considered. It has been determined that the intellect (both general and social) is a tool by which cognitive activity is carried out, and how a person, as a subject of cognition, manifests themselves in social cognitive activity. The historical and methodological context of the development of the concept of “social intelligence” and its place in cognitive activity are considered, the essence of social intelligence is determined from the standpoint of the sciences studying it: philosophy, sociology and

psychology. The topical need for expanding the study of the phenomenon of social intelligence in educational psychology is revealed.

Key words: pedagogical social intelligence, social cognition, social environment, social competence, effective communication, self-knowledge, social interaction, interpersonal relationships

CITATION: Dmitrieva A.V. Development of the concept of social intelligence in various branches of scientific knowledge. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 4. Pp. 68–89. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-68-89

Введение

Развитый социальный интеллект в современном мире становится предиктором успеха во многих жизненных сферах, с чем связана актуальность исследований социального интеллекта и социального познания.

Современные условия требуют от человека развитого социального интеллекта в любой области, а также ставят вопрос о личности и социальном интеллекте того, кто является проводником знаний и активно влияет на процесс формирования социального интеллекта, в частности, педагога.

Предметом изучения в большинстве теоретических исследований являются особенности, содержание и структура социального интеллекта. В научном поле исследуются взаимосвязи социального интеллекта и отдельных его компонентов с особенностями взаимодействия индивида в социуме, изучаются смежные понятия для определения наиболее полного понятийного аппарата в рамках социального интеллекта.

Важность изучения социального интеллекта объясняется следующими причинами.

1. Социальный интеллект – это основа для развития остальных форм интеллекта [10].

2. Развитый социальный интеллект способствует успешной профессиональной и личностной самореализации, в частности, в субъект-субъектных отношениях [15; 21].

3. Социальный интеллект является элементом творчества, поскольку умение продвигать идею в обществе не менее важно, чем создание самой идеи [28].

4. Изучение социального интеллекта способствует расширению рамок когнитивизма и представлению человека как «когнитивно-эмоционального существа» [30].

История эволюции понятия «социальный интеллект» в различных отраслях знания и взглядах на данный феномен в философии, социологии и психологии, а также основные социологические и психологические концепции социального интеллекта предопределили его междисциплинарный характер, представляя интерес с научно-исторической, общекультурной и методологической точек зрения, а также для расширения научного поля междисциплинарных и прикладных исследований, направленных на изучение различных аспектов взаимодействия людей в профессиональной деятельности, прежде всего, в рамках субъект-субъектных отношений, в частности, в педагогическом общении, где социальный интеллект играет ведущую роль во взаимодействии с окружающими людьми.

Цель, методы и материалы исследования

Целью исследования является определение значения социального интеллекта как разновидности общего интеллекта, как средства социального познания, выявление потребности в расширении исследования социального интеллекта в психологии. Предметом данного теоретического исследования являются особенности изучения социального интеллекта, а объектом – научное поле исследований общества, взаимосвязи социального и интеллекта, взаимодействия человека в социуме, а также смежных понятий, как наиболее полного понятийного аппарата для определения социального интеллекта.

Материалом исследования послужили научные источники, посвященные изучению и раскрытию понятия социального интеллекта в различных областях научного знания. В качестве методов выступили анализ, синтез, обобщение результатов исследования.

В качестве гипотез исследования выдвинуты следующие утверждения.

1. Социальный интеллект является междисциплинарным понятием и его уникальность состоит в том, что большинство методологических основ подходит для его исследования.
2. Изучение социального интеллекта имеет большую значимость для педагогической психологии.

Для проверки гипотез рассматривается история развития понятия «социальный интеллект» по отраслям знания и взглядов на данный феномен в философии, социологии и психологии, а также основные социологические и психологические концепции социального интеллекта.

Результаты исследования могут представлять интерес с научно-исторической, общекультурной и методологической точек зрения, а также для расширения научного поля междисциплинарных и прикладных

исследований, направленных на изучение различных аспектов взаимодействия людей в профессиональной деятельности, в частности, педагогической профессии.

Результаты исследования и их обсуждение

Социальный интеллект как инструмент социального познания

Взаимодействие человека с миром отображается в сознании и определяется им. Социальное взаимодействие определяется социальным познанием, руководящую роль в котором выполняет социальный интеллект.

Сутью познавательного отношения к миру является адекватное воспроизведение действительности, которое позволяет человеку ориентироваться в окружающем мире. Познавательное отношение к действительности – это одна из незаменимых частей системы отношений человека с миром. При этом сама возможность адекватного воспроизведения реальности (как и степень этой адекватности) является мировоззренческой проблемой.

Процесс познания тесно вплетен в ткань любой человеческой жизни. Результатом познавательной деятельности человека является знание. Однако на определенном этапе развития человеческого общества познание становится особой формой духовного производства – научно-теоретической деятельностью. Ее результатом является построение особой научной картины мира, которая отличается от картины мира, формирующейся в обыденном сознании. И на научно-теоретическое, и на обыденное познание влияют, помимо познавательных, и другие процессы, происходящие во внутреннем мире человека, такие как эмоции, волевые устремления, процессы запоминания и забывания. Помимо этого, знание, полученное в процессе познавательной деятельности, не свободно от влияния убеждений и заблуждений человека, его верований и иллюзий. В связи с этим встает вопрос о том, способен ли человек в ходе познавательной деятельности выработать такие знания, которые будут адекватно воспроизводить действительность, а также об основаниях и критериях познавательной деятельности. Эти вопросы составляют мировоззренческую природу философского анализа познания [19].

Социальное познание является разновидностью познавательной деятельности. Процесс социального познания можно определить как исследование субъектом вопросов о природе социальной реальности, целях и смыслах человеческой деятельности и способах социального творчества [13].

Социальное познание обладает некоторыми особенностями, связанными со спецификой исследования.

1. В качестве объекта социального познания выступает общество, которое является одновременно и субъектом этого вида познания. Субъектность объекта изучения делает его познание более сложным, чем познание неодушевленных, природных объектов.

2. Общественные отношения представлены как на макроуровне (материальные, политические, социальные и духовные отношения), так и на микроуровне (на уровне связей и отношений между отдельными индивидами) и очень тесно переплетены между собой.

3. Социальное познание, в частности, определенные знания об обществе, передаются из поколения в поколение, и каждое поколение использует их при изучении социума. При этом знания, накопленные в предыдущие периоды человеческой истории, не теряют своей ценности со временем (в отличие, например, от знаний естественно-научных).

4. Помимо индивидуального сознания, объектом социального познания является общественно-средовое сознание. Изучение коллективных форм сознания осложняется тем, что индивид часто не осознает не только наличие у него этого сознания, но и свою принадлежность к тому или иному классу (сословию, касте и т.д.).

5. Социальное познание связано с практической деятельностью людей через формирование мировоззрения человека, ориентирование его в сложной сети общественной жизни, помощь в поиске своего места в обществе.

Социальное познание осуществляется на эмпирическом и теоретическом уровне.

Социальное познание гетерогенно, т.е. включает в себя различные формы познания: философское, социологическое, правовое, политологическое, историческое и т.д.

Интеллект в философии понимается в общем смысле как способность мыслить, а с точки зрения гносеологии определяется как способность к опосредованному, абстрактному познанию, противостоящая непосредственным видам познания – чувственному и интуитивному [27]. Таким образом, интеллект является базой и инструментом познавательной деятельности, в том числе – социального познания.

С философской точки зрения интеллект выступает результатом развития человеческой психики и формирования рационального познания в процессе практической деятельности и социальной адаптации, реализуя функции познания, адаптации, коммуникации, проектирования, прогнозирования, а также конструктивно-творческую и ряд других функций.

Д.А. Ростовых, основываясь на анализе философской литературы, выделяет три способа понимания социального интеллекта в философии:

- социальность может быть понята как общая характеристика человеческого интеллекта вообще, т.к. она является порождением человеческой культуры и не может развиваться вне рамок общества;
- социальный интеллект может быть определен как тип мышления и взаимодействия социального разума и социального рассудка в условиях конкретного типа культуры;
- под социальным интеллектом может пониматься система функционирующих индивидуальных интеллектов, которые объединены для решения общей социальной задачи [25].

Наиболее широкое распространение в науках, изучающих социальный интеллект (прежде всего, в психологии и социологии), получила трактовка понятия социального интеллекта как способности к социальному познанию.

Таким образом, вступая в социальные взаимодействия, человек реализует свою социальную познавательную активность, познавая себя, общество, и осуществляет этот процесс посредством, в частности, социального интеллекта. В связи с этим, изучение социального интеллекта значимо и актуально для современного общества.

Изучение социального познания в философии

К теме социального интеллекта обращаются философы на протяжении каждой исторической эпохи, изучая отношение к познанию человека себя и общества, и общественных явлений, и взаимодействий. Философские предпосылки изучения социального интеллекта формируются еще в эпоху Античности.

Платон понимал самопознание как социальный процесс. Для выражения своих мыслей Платон использует диалог между философами. В ходе одного из таких диалогов Платон устами одного из собеседников Сократа говорит о том, что легче рассуждать с тем собеседником, который беседует мирно и без раздражения. В этих словах мы видим одну из составляющих эмоционального интеллекта – способность контролировать свои эмоции в процессе познания.

Можно отметить, что в платоновском диалоге предмет познания является социальным, метод его исследования также имеет социальную специфику (метод сократической беседы), форма познания – при облегчающем влиянии эмоционального интеллекта – также имеет характер определенной социальной способности.

Платон развивал идеи о том, что мудрость, добродетель и рассудительность – это важнейшие блага человечества, от которых зависит качество жизни людей. Эти идеи стали основанием для развития психологического конструкта «эмоциональный интеллект».

Аристотель рассматривал внутренние качества человека, которые на сегодняшний день можно соотнести с элементами структуры социального интеллекта. Философ относил такие качества к «дианоэтическим добродетелям»: наука, разум, мудрость, практичность, рассудительность, пронизательность, осмысленность, изобретательность.

В трактате Аристотеля «О душе» поднимаются вопросы нравственности, морали, эмоций, чувств, сопереживания и сочувствия, этот труд представляет ценность для изучения социального интеллекта.

Предпосылки к изучению социального интеллекта продолжились в эпоху Нового времени.

Ф. Бэкон отмечал, что знание и могущество человека совпадают. Однако могущество дает только истинное знание. Ему препятствуют «призраки», от которых каждому человеку следует освободиться:

1) «призраки пещеры» – заблуждения, которые навязываются человеку его окружением, средой;

2) «призраки театра» – заблуждения, которые возникают в результате восприятия неверных идей, философских концепций;

3) «призраки рода» – заблуждения, находящиеся в глубине личности человека, в его страстях;

4) «призраки рынка» – вытекающие из особенностей общения между людьми, неверного обмена словами или их неправильного употребления.

Ф. Бэконом были развиты платоновские идеи о заблуждениях в процессе познания. Все «призраки» возникают в процессе общения людей и их совместной деятельности, т.е. являются ошибками социального мышления, ложными социальными стереотипами [4].

Р. Декарт также уделял внимание вопросам, которые сейчас исследуются в рамках изучения социального интеллекта. Согласно Р. Декарту, познающий субъект и метод являются важными элементами познавательного процесса. Познающий субъект – это Я исследователя. Знаменитое высказывание *Cogito ergo sum* («Мыслю, следовательно, существую») интерпретируется современными последователями Декарта как самосознание, осознание собственного существа, сосредоточение на собственном внимании, мышлении. Сущность рефлексивных способностей интеллекта как одного из уровней социального интеллекта и есть пронизательное сознание действий собственного мышления [9].

Д. Локк впервые сформулировал идеи о социальном интеллекте – ввел понятие «практический разум». Это разум, который позволяет регулировать поведение людей в их социальной среде, сохраняя удовольствие от пребывания в ней.

Д. Локк разделяет людей на два типа по принципу выделения их способ познания:

1) люди, которые редко рассуждают; они склонны поступать на основе примеров из их окружающей среды: семейных, религиозных;

2) люди, искренне следующие разуму; обладают отдаленностью от точки зрения других людей, они склонны к самомнению [16].

Д. Локк отмечает, что среди них нет идеального типа и оба имеют недостатки. Но в процессе воспитания возможно избавление от этих недостатков. Таким образом, Д. Локк указывает на выявленную в будущем важность развития социального интеллекта с помощью окружающей среды [Там же].

Согласно И. Канту, сознание – это социальное и общечеловеческое образование. Индивидуальное знание рассматривается философом как приобщение к всемирно-историческому потоку знания через систему категорий и понятий [14].

И. Кант определил так называемые «Философские максимы Нового времени»: всегда мыслить в согласии с самим собой (принцип последовательного образа мышления); думать самому (негативный принцип образа мыслей, свободного от принуждения); мыслить себя на месте любого другого (положительный принцип широкого образа мышления, соотносящегося с понятиями других) [Там же].

В кантианской философии существуют предпосылки для разработки способности к прогнозированию поведения людей как важной составляющей социального интеллекта и принципы воспитания мудрого социального мышления.

К. Маркс указывал на невозможность понять самого себя без общения с другими людьми. Концепция А.Н. Леонтьева, оказавшая значительное влияние на изучение социального интеллекта в отечественной психологии, во многом базируется на идеях, высказанных в работах К. Маркса [31].

Таким образом, мы обнаружили основы структуры социального интеллекта в древнейших источниках философского знания, рассмотрели соображения мыслителей о важности рефлексии, самопознания и о том, что на формирование социального интеллекта влияет окружающая социальная среда. Философский срез анализа проблем существования социума является одной из основ общей методологии исследования социального интеллекта.

Социологические концепции изучения социального интеллекта

Л. Уорд, американский социолог, основатель психологического эволюционизма, намечает следующие перспективы для развития в сфере социального интеллекта.

1. Необходимо создавать надлежащую социальную среду для воспитания желаний.

2. Социальному интеллекту прежде всего следует заняться разрешением задачи об уменьшении социального трения.

3. Обществом должен управлять развитый социальный интеллект, который содействует постепенным, а не революционным преобразованиям [29].

Э. Дюркгейм, автор концепции «коллективных представлений», указывает на важную роль социума в формировании индивидуальных представлений людей об общественных явлениях. Согласно Дюркгейму, нормы морали, этики, нравственности следует изучать в срезе коллективных представлений, которые могут оказывать влияние на формирование социального интеллекта у людей [11].

М. Шелер указывает на важность культуры в формировании социального интеллекта. Именно культура задает ценности, идеалы, константы, которые человек реализует в процессе познания [33].

К. Мангейм, основоположник направления социологии знания, отмечает, что человек с развитым социальным интеллектом обладает возможностью понимания любой идеологической позиции. То есть развитый социальный интеллект позволяет лучше понимать общественные явления, а низкий уровень социального интеллекта повышает риск увлечения какой-либо общественно-политической идеологией [17].

Когнитивно-феноменологический подход к процессу социального познания предложил А. Шутц в своей концепции «жизненного мира». А. Шутц отмечает, что люди осознают окружающий мир на основе типизированного знания, которое позволяет эффективно разрешать проблемы в той культуре, в которой существует человек. К таким типизированным структурам относятся стереотипы и привычки, которые при их актуализации стимулами или социальными ситуациями включают цепочку когнитивных ассоциаций и приводят к реализации определенного поведенческого сценария и схемы действий. Подход А. Шутца содержит предпосылки постановки проблемы операциональных механизмов социального познания [37].

Социологические исследования внесли вклад в разработку проблемы социального интеллекта следующим образом.

1. Предложено понятие социального интеллекта – способности человека понимать свои и чужие эмоции, поведение.

2. Обозначены функции социального интеллекта как ведущего психического фактора общественного прогресса и функции конструирования реальности.

3. Обоснована специфика социального познания, его обусловленность ценностями и культурой.

4. Заложены социологические предпосылки для выделения особых подструктур социального интеллекта.

Развитие представлений о социальном интеллекте в психологии

В развитии ключевых психологических концепций социального интеллекта можно выделить следующие этапы.

1. Изучение отдельных компонентов социального познания (концепции В. Вундта, Р. Терстоуна, Р. Зайонса, А. Потевни, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна).

2. Формирование понятия и основные концепции социального интеллекта (концепции Э. Торндайка, П. Вернона, Г. Олпорта, Дж. Гилфрда, И.М. Бобневой, Ю.И. Емельянова, В.Н. Куницыной, А.И. Савенкова, Д.В. Ушакова).

3. Прикладные исследования социального интеллекта в разрезе видов социальной деятельности.

Первоначально в психологической науке происходит изучение феноменов, связанных с социальным интеллектом, и формируются истоки методологии исследования социального интеллекта. На базе предпосылок, сформулированных в теориях В. Вундта, Р. Терстоуна, Р. Зайонса, А. Потевни, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, в значительной степени основывалось изучение социального интеллекта в дальнейшем.

В. Вундт, занимавшийся изучением психологии народов, указывает на специфичность социальных групп: особенности группы не сводятся к совокупности индивидуальных особенностей участников группы. Совместное проживание людей друг с другом приводит к формированию специфичных и особенных законов, которые влияют на индивидуальные. То есть роль среды в формировании социального интеллекта является значимой [7].

А. Потевня отмечает, что психология рассматривает как отдельные личности, так и социум в целом. Согласно концепции А. Потевни, особенности культуры и языка оказывают влияние на отдельных индивидов, что вновь подтверждает тезис о воздействии окружающей среды на социальный интеллект [23].

В культурно-историческом подходе Л.С. Выготского наиболее ценным в контексте анализа нашей проблемы представляется методологический принцип «единства интеллекта и аффекта», который подготовил почву для прорастания понятия «социальный интеллект» на исследовательском поле современной науки [7].

Процессуально-деятельностный подход, представителями которого являются С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Л.А. Венгер, К.А. Абульханова-Славская, рассматривает интеллект как особую форму человеческой деятельности.

По мнению С.Л. Рубинштейна, основой любой интеллектуальной деятельности является способность к процессам анализа, синтеза и обобщения. Ученый указывает на важность выделения существенных для ситуации свойств и реагирования на ситуацию соответственно ей. Отличительной особенностью существенных свойств является их зависимость от реальных и закономерных событий. С.Л. Рубинштейн указывает на важность соответствия реакции человека и объективных обстоятельств, в том числе на важность соответствия эмоциональной реакции и стимула из окружающей среды [26].

Важным для анализа проблемы социального интеллекта является функционально-уровневый подход к интеллекту, представителями которого являются Б.Г. Ананьев, Е.И. Степанова, Л.М. Веккер, Б.М. Величковский. Согласно этому подходу, интеллект рассматривается как система познавательных процессов разного уровня, которые являются его «рабочими органами». В рамках функционально-уровневого подхода социальный интеллект представляется функциональным элементом совокупности познавательных психических процессов [5].

Социальные психологи Л. Терстоун и Р. Зайонс сформулировали регуляционный подход к интеллекту, предполагающий наличие у интеллекта специфичной функции – регуляции поведенческой и психической деятельности. Интеллект в качестве проявления контроля рассматривался Л. Терстоуном как способность тормозить импульсивные побуждения или приостанавливать их реализацию до момента, пока исходная ситуация не будет осмыслена в контексте наиболее приемлемого для личности способа поведения [38].

Таким образом, культурно-исторический, процессуально-деятельностный, функционально-уровневый и регуляционный подходы к изучению общего интеллекта человека подготовили общепсихологическую методологию, которую мы рассматриваем в качестве предпосылок возникновения понятия социального интеллекта.

В процессе развития исследования феномена социального интеллекта были предложены методики его определения и разработан ряд моделей.

В 1920 г. Э. Торндайк обозначил «дальновидность в межличностных отношениях» термином «социальный интеллект», и определил его как общую способность понимать других и действовать или поступать мудро в отношении других [приводится по: 22].

П. Вернон рассматривал социальный интеллект как способность успешно взаимодействовать с людьми, понимать скрытые личностные особенности и быть внимательным к настроению и поведению окружающих людей [Там же].

Г. Олпорт определял социальный интеллект как способность человека быстро прогнозировать социальные события, анализировать психологические особенности окружающих людей и их возможные реакции, поведение, эмоциональные переживания. Социальный интеллект, по мнению Г. Олпорта, – особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми [32].

Благодаря исследованиям Дж. Гилфорда, М. О'Салливен, Д. Китинга, М. Форда и М. Тисака, выполненным в 60–80-е гг. XX в., социальный интеллект стал измеряемым конструктом. В этот период активно разрабатываются и верифицируются факторные модели социального интеллекта.

Первой (и наиболее известной) стала модель социального интеллекта Дж. Гилфорда. Модель Гилфорда включает в себя шесть способностей: передача психических состояний путем поведенческих актов; создание распознаваемых сфер поведенческих актов; совершение операции, отражающей поведенческие акты других людей; сохранение последовательности взаимной связи с другими его членами; изменение поведенческих актов или их последовательности; предугадывание возможных вариантов исхода социальных ситуаций.

В дальнейшем исследователи стремились к выделению отдельных аспектов и характеристик социального интеллекта и обращали внимание на эффективность поведения личности в конкретных социальных ситуациях. Г. Гарднером была предложена теория множественных интеллектов. Ученым были выделены шесть разновидностей интеллекта, а также предложено разделение на внутриличностный (способность к самопознанию и самопониманию) и межличностный (способность «проводить различие между другими индивидуумами») интеллекты.

Наибольшего прогресса исследователи достигли в изучении структуры интеллекта. Например, в работах Д.В. Ушакова социальный интеллект определяется рядом характеристик: непрерывности, использованием невербальной репрезентации, социальным оцениванием с помощью вербализации, формированием в процессе социального научения; использованием внутреннего опыта [31]. В своей теоретической модели социального интеллекта А.И. Савенков воспринимает социальный

интеллект как некую условность, позволяющую прогнозировать успешность деятельности и личности индивида [27]. Кроме того, автор указывает на то, что социальный интеллект сопровождается эмоциональным интеллектом, социальными знаниями, соответственно, ставится вопрос о необходимости диагностики социального интеллекта, учитывая когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты. Так, А.И. Савенковым выделены компоненты структуры социального интеллекта: когнитивные (социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование); эмоциональные (эмоциональная выразительность, эмпатия, установление эмоциональных связей с другими); поведенческие (социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация, способность к саморегуляции и способность эффективно работать в условиях стресса) [Там же].

Отметим, что А.И. Савенковым социальный интеллект понимается как кристаллизованные социальные знания о знакомых социальных событиях и социально-когнитивную гибкость при решении неизвестных проблем, что позволило выделить факторы, влияющие на развитие социального интеллекта: социальные знания, полученные в процессе обучения и опыта; социально-когнитивная гибкость – способность применять социальные знания при решении новых проблем [Там же].

Такое понимание структуры социального интеллекта позволяет создавать модели его диагностики и развития в образовательной среде в рамках личностного и профессионального общения. По сути, исходя из такой позиции, социальный интеллект следует понимать как способность, которая имеет эволюционную значимость для человека ввиду того, что социальные знания и навыки общения приобретаются и сохраняются индивидом в течение всей жизни.

Таким образом, каждый исследователь аргументировал свою собственную позицию понимания социального интеллекта, однако можно отметить, что большинство авторов едины в описании социального интеллекта как специфической способности, которая обеспечивает успешность взаимодействия, умения прогнозировать поведение других.

Исходя из направлений исследования данного феномена, возможно различить научное исследование социального интеллекта в социологии и психологии. Социальный интеллект с точки зрения социологии стоит рассматривать как совокупность способностей, определяющую успешность социального взаимодействия посредством способности понимать поведение другого человека, свое собственное поведение. Знание же психических сторон своей личности позволяет продуктивно выстраивать межличностные взаимоотношения и адаптироваться к той или иной коммуникативной ситуации. Таким образом, можно говорить

о некотором разграничении направленности социального интеллекта. С точки зрения социологии подразумевается взаимодействие с социальной средой, т.е. направленность во вне (группа людей, собеседник как партнер по общению), с позиции психологии – социальный интеллект имеет двойной вектор направленности: и в сторону субъекта взаимодействия и внутрь личности, в части изучения и развития психических качеств личности (внимание, восприятие, память, воображение, мышление, эмоции), функционирующих как целостная система конструктов, взаимодействующих между собой в отношении социального процесса.

Особое место занимает изучение отдельных компонентов социального интеллекта в педагогической психологии (В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Л.А. Редуш, А.И. Щербаков и др.).

Исследования А.К. Марковой посвящены особенностям профессии типа «человек – человек», анализ которых позволяет сделать вывод о том, что акцент с формальных требований к квалификации и образованию смещается в сторону социальной ценности личностных качеств, в частности, самостоятельности, коммуникативности, стремлению к развитию [18].

В работе Л.М. Митиной подчеркивается важность социального взаимодействия в профессиональной деятельности педагога и взаимосвязь личностного и профессионального развития [20].

В исследованиях А.А. Бодалева [3], Ю.И. Емельянова [12], Е.С. Михайловой [21; 22], А.И. Щербакова [34] акцентируется внимание на необходимости социального интеллекта педагога, от уровня сформированности которого зависит успешность педагогической деятельности и общения в целом. Авторы объясняют свою позицию тем, что, во-первых, в основе профессии педагога лежат субъект-субъектные отношения, во-вторых, в педагогической деятельности важными являются устойчивость интереса к работе с детьми, наблюдательность, способность к рефлексии, тактичность, гибкость и ситуационная адаптивность в использовании различных средств социального поведения.

Необходимость включения социального интеллекта в содержание педагогической деятельности рассматривали С.В. Кондратьева с соавторами [24], Н.В. Балбанова [1], которые акцентировали внимание на индивидуальных качествах личности педагога, позволяющих накапливать социальный опыт и успешно взаимодействовать в педагогическом общении. Индивидуально-психологические качества личности педагога в рамках субъект-субъектных отношений рассматривал Д.В. Ушаков [31]. Стоит подчеркнуть, что в исследованиях социального

интеллекта педагога прослеживаются две тенденции: социальный интеллект рассматривается с точки зрения рациональной профессиональной составляющей и индивидуально-личностной.

Таким образом, социальный интеллект представляет собой относительно новое понятие в психологической науке, и его трактовка требует уточнения и развития в рамках отдельных дисциплин, в частности, в педагогической психологии.

Изучение социального интеллекта педагога с позиции педагогической психологии представляется необходимым, поскольку это позволит определить его взаимосвязь с профессионально важными личностными качествами в межличностных отношениях и социальном поведении, а также выявить степень продуктивности педагогической деятельности при решении задач социально-педагогического взаимодействия с субъектами образовательного процесса, реализуемых в разных видах педагогической деятельности. Е.С. Михайлова рассматривает педагогический социальный интеллект как важнейший компонент педагогических способностей и выделяет его в социоструктурной субмодели социального интеллекта [22]. Рассматривая изучение различных сторон феномена педагогического социального интеллекта, Е.С. Михайлова ссылается на ряд авторов. Так, о педагогической чувствительности к учащемуся, чувстве меры и такта при выборе педагогического воздействия писала Н.В. Кузьмина, педагогической наблюдательности Л.А. Редуш, педагогическом воображении и внимании Ф.Н. Гоноволин. Е.С. Михайлова подчеркивает, что педагогический социальный интеллект является профессионально важным качеством для работников образовательной системы и включает в себя также высокую когнитивную составляющую, способность к продуктивному моделированию личности учащегося и рефлексию педагога [Там же].

Исходя из этого, целесообразно выделить педагогический социальный интеллект как отдельный конструкт в рамках социального интеллекта, рассматриваемого в рамках общенаучных дисциплин, и попытаться дать ему определение в фокусе педагогической психологии. Мы предполагаем, что педагогический социальный интеллект представляет собой интегративное профессионально ориентированное психологическое качество, в основе которого лежат профессионально важные качества личности педагога, реализуемые в разных видах педагогической деятельности (организационно-методической, социально-педагогической, образовательной, воспитательной) и в процессе саморазвития, направленные на реализацию задач социально-педагогического взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Заключение

Предпосылки к изучению социального интеллекта заложены еще в Античности. Философский взгляд на анализ проблем существования общества, познания социального и человека в обществе является одним из основ общей методологии исследования социального интеллекта. В рамках философии социальный интеллект рассматривается как способность к социальному познанию и познанию себя в социуме. Платон и Аристотель сформулировали определения понятий мудрости, изобретательности, рассудительности, которые можно считать элементами социального интеллекта. Перечисленные качества трактовались в парадигме способностей и связывались с совершенствованием личности и деятельности.

В трудах философов Нового Времени (Ф. Бэка, Р. Декарта, Д. Локка, И. Канта) содержится существенная философская основа для дальнейшего изучения социального интеллекта: понятие «практического разума», типология людей в разрезе их особенностей социального познания, виды социального предвидения и т.д. Ученые также рассматривали факторы, которые влияют на формирование социального интеллекта: влияние окружающей среды, способность к рефлексии, самопознанию.

Изучение социального интеллекта в социологии связано с трудами Л. Уорда, М. Шелера, К. Мангейма, Э. Дюркгейма. В их работах введено понятие социального интеллекта как способности человека понимать свои и чужие эмоции, поведение; обозначены функции социального интеллекта как ведущего психического фактора общественного прогресса и функции конструирования реальности; определены особенности структуры; обоснована специфика социального познания, инструментом которого является социальный интеллект и его обусловленность ценностно-культурным влиянием общества; заложены социологические предпосылки для выделения особых подструктур социального интеллекта.

Зародившись в системе философского и социологического знания, проблема социального интеллекта стала активно разрабатываться в психологической науке.

Культурно-исторический, процессуально-деятельностный, функционально-уровневый и регуляционный подходы к изучению интеллекта человека подготовили общепсихологическую методологию, которую мы рассматриваем в качестве базы изучения понятия социального интеллекта в психологии.

Исследование данного феномена в психологии продолжилось с позиции возможных подходов к его определению, измерению и формированию различных моделей, оценки влияния на характер и качество

межличностного взаимодействия. Занимались проблемой социального интеллекта Э. Торндайк, П. Вернон, Г. Олпорт, Дж. Гилфорд, Ю.И. Емельянов, И.М. Бобнева, В.Н. Куницына, Е.С. Михайлова, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.

Таким образом, изучение общественных явлений, социальных взаимодействий, внутренних переживаний и свойств человека с точки зрения индивидуальных качеств и способностей личности, т.е. социального интеллекта, привлекает внимание ученых из разных отраслей знания. Философы, социологи, психологи, педагоги признают значимость данного понятия и интерес к его познанию. В настоящее время растет число междисциплинарных и прикладных исследований социального интеллекта как западными, так и отечественными учеными.

Накопленный в психологии материал представлений о социальном интеллекте не полностью реализован – продолжается изучение его формирования, создание концептуальных моделей социального интеллекта, прикладных технологий его оценки и методик его развития. В психологии не сформулировано общепринятое определение социального интеллекта и не установлена его единая модель.

Особую значимость приобретает изучение социального интеллекта как инструмента социального познания, что является методологически ценным для педагогической психологии, поскольку касаются субъект-субъектных отношений, ориентированных, в первую очередь, на межличностное взаимодействие с людьми.

Выводы

В статье рассмотрено развитие изучения понятия «социальный интеллект» в разных отраслях научного знания.

В качестве основных выводов данной работы можно выделить следующие.

1. Сутью познавательного отношения к миру является адекватное воспроизведение действительности, а результатом познавательной деятельности – знание.

2. Интеллект в философии понимается в общем смысле как способность мыслить и является базой и инструментом познавательной деятельности. Социальное познание является разновидностью познавательной деятельности, которую можно определить как исследование субъектом вопросов о природе социальной реальности, целях и смыслах человеческой деятельности и способах социального творчества.

3. Наиболее широкое распространение в философской науке получило понимание социального интеллекта как инструмента социального познания.

4. С точки зрения социологии социальный интеллект представляет собой способность человека понимать свои и чужие эмоции, поведение и выбирать способ взаимодействия в соответствии с собственными представлениями о последующих реакциях людей.

5. Социальный интеллект в психологии рассматривается с точки зрения комплекса индивидуально-личностных составляющих, совокупность которых ориентирована на продуктивное межличностное взаимодействие.

6. Для решения разносторонних социально-педагогических задач целесообразно расширить изучение педагогического социального интеллекта в педагогической психологии, в части его определения, моделирования, методики развития.

Таким образом, мы наблюдаем изучение отдельных аспектов социального интеллекта в разных областях науки, что обусловлено сложностью и многокомпонентностью социального интеллекта и его двояким характером: с одной стороны, социальный интеллект как предмет изучения обладает относительной автономностью, с другой стороны, социальный интеллект не представляется возможным рассмотреть как отдельный феномен, что обусловлено доказательством его взаимосвязи с разными аспектами социальной жизни и личной жизни индивидуума – взаимодействием с другими людьми, средой обитания, культурными обычаями, традициями, личностными качествами, которые, в свою очередь, влияют на выбор проявления себя в обществе, на успешность социального познания и социальной адаптации.

Изучение социального интеллекта как инструмента социального познания является методологически значимым в связи с его универсальностью. Современный этап изучения социального интеллекта характеризуется активным развитием междисциплинарных и прикладных исследований, направленных на изучение различных аспектов взаимодействия людей в профессиональной деятельности с учетом разных социальных ситуаций, что связано с возрастанием требований к осуществлению эффективной коммуникации в профессиональном общении и необходимостью достижения продуктивности диалога в разных ситуациях и условиях.

Рассматривая социальный интеллект как отдельное явление, исследователи выявляют его структуру, содержание, взаимосвязи в рамках конкретной предметной области. Интерес к развитию личности, расширению знания об индивидуальных психологических качествах в свете социального взаимодействия, адаптации в обществе, способствует продолжению изучения феномена социального интеллекта с позиций педагогической психологии, что обусловлено высокой степенью проникновения профессии психолога в общественное сознание и бытие.

Отдельные элементы социального интеллекта и профессиональные социально-значимые способности педагога достаточно детально изучены в педагогической психологии. Дальнейшее изучение взаимосвязи социального интеллекта с различными аспектами личности и деятельности педагога, развитие понятия «педагогический социальный интеллект» представляет научный интерес.

Библиографический список / References

1. Балабанова Н.В. Образовательная среда школы и проблемы социализации личности. Краснодар, 2002. [Balabanova N.V. Obrazovatel'naya sreda shkoly i problemy sotsializatsii lichnosti [The educational environment of the school and the problems of socialization of the individual]. Krasnodar, 2002.]
2. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М., 1978. [Bobneva M.I. Socialnye normy i regulyaciya povedeniya [Social norms and regulation of behavior]. Moscow, 1978.]
3. Бодалев А.А., Васина Н.В. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) // Психология и культура. Материалы III съезда Российского психологического общества. СПб., 2003. С. 76–81. [Bodalev A.A., Vasina N.V. Cognition of a person by a person (age, gender, ethnic and professional aspects). *Psikhologiya i kultura. Materialy III syezda Rossiyskogo psikhologicheskogo obshchestva*. St. Petersburg, 2003. Pp. 76–81. (In Rus.)]
4. Бэкон Ф. Сочинения: В 2 т. М., 1977. [Bacon F. Sochineniya [Sochineniya]. Moscow, 1977.]
5. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов / Ред. А.В. Либин. М., 1998. [Vekker L.M. Psihika i realnost: Edinaya teoriya psihicheskikh processov [Psyche and reality: Unified theory of mental processes]. A.V. Libin (ed.). Moscow, 1998.]
6. Вундт В. Проблемы психологии народов. СПб., 2001. [Wundt W. Problemy psihologii narodov [Probleme der Völkerpsychologie]. Transl. from German. St. Petersburg, 2001.]
7. Выготский Л.С. Психология. М., 2002. [Vygotskiy L.S. Psihologiya [Psychology]. Moscow, 2002.]
8. Гобозов И.А. Социальное познание // Философия и общество. 1999. № 2. С. 97–125. [Gobozov I.A. Social cognition. *Philosophy and Society*. 1999. No. 2. Pp. 97–125. (In Rus.)]
9. Декарт Р. Избранные произведения. М., 1950. [Descartes R. Izbrannye proizvedeniya [Selected works]. Moscow, 1950.]
10. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб., 2008. [Drujinin V.N. Psychology obshchix sposobnostey [Psychology of general abilities]. 3rd ed. St. Petersburg, 2008.]
11. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1991. [Durkheim E. O razdelenii obshchestvennogo truda. Metod sociologii [De la division du travail social. Les Règles de la méthode sociologique]. Transl. from French. Moscow, 1991.]
12. Емельянов Ю.И. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985. [Emelyanov Y.I. Aktivnoe socialno-psihologicheskoe obuchenie [Active social-psychological training]. Leningrad, 1985.]

13. Зыкова Г.Н. Постмодернистская культура и социальное познание // Философия и общество. 2001. № 4 (25). С. 156–168. [Zykova G.N. Postmodern culture and social knowledge. *Philosophy and Society*. 2001. No. 4 (25). Pp. 156–168. (In Rus.)]
14. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. СПб., 1999. [Kant I. *Antropologiya s pragmaticheskoy tochki zreniya* [Antropologie in pragmatischer Hinsicht]. Transl. from German. St. Petersburg, 1999.]
15. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: брачносемейные отношения. СПб., 2000. [Korostyleva L.A. *Psihologiya samorealizacii lichnosti: brachnoseimejnye otnosheniya* [Psychology of self-realization of personality: Marriage and family relations]. St. Petersburg, 2000.]
16. Локк Д. Сочинения: В 3 т. М., 1985. [Lokk D. *Sochineniya*. [Compositions] In 3 vols. Moscow, 1985.]
17. Мангейм К. Избранное: Социология культуры. М.; СПб., 2000. [Mannheim K. *Izbrannoe: Sociologiya kultury* [Favorites: Sociology of culture]. Transl. from English. Moscow; St. Petersburg, 2000.]
18. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. [Markova A.K. *Psihologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, 1996.]
19. Миронов В.В. Философия. М., 2009. [Mironov V.V. *Filosofiya* [Philosophy]. Moscow, 2009.]
20. Митина Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2015. № 3. С. 79–86. [Mitina L.M. *Psychology personal and professional development man in contemporary sociocultural space*. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo*. 2015. No. 3. Pp. 79–86. (In Rus.)]
21. Михайлова Е.С. Социальный интеллект как важнейший психологический фактор социальной адаптации подростковой и учащейся молодежи // Вестник Международной академии. 1989. № 2. С. 36–39. [Mikhailova E.S. *Social intelligence as the most important psychological factor in the social adaptation of adolescent and student youth*. *Vestnik Mezhdunarodnoy akademii*. 1989. No. 2. Pp. 36–39. (In Rus.)]
22. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. СПб., 2007. [Mihajlova E.S. *Socialnyj intellekt: koncepcii, modeli, diagnostika* [Social intelligence: Concepts, models, diagnostics]. St. Petersburg, 2007.]
23. Потебня А.А. Слово и миф. М., 1989. [Potebnya A.A. *Slovo i mif* [Word and myth]. Moscow, 1989.]
24. Профессионализм в педагогическом общении / Кондратьева С.В., Ковалевский П.А., Ковалев Б.П., Даушка Л.М. Гродно, 2003. [Kondrateva S.V., Kovalevskiy P.A., Kovalev B.P., Dauksha L.M. *Professionalizm v pedagogicheskom obshchenii* [Professionalism in pedagogical communication]. Grodno, 2003.]
25. Ростовых Д.А. К вопросу об основных принципах исследования социального интеллекта // Информационные технологии в социологии. 2008. № 5. С. 173–175. [Rostovyh D.A. *On the question of the basic principles of the study of social intelligence*. *Informatsionnye tekhnologii v sotsiologii*. 2008. No. 5. Pp. 173–175. (In Rus.)]
26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. [Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshchej psihologii* [Basics of general psychology]. St. Petersburg, 1998.]
27. Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. № 2. С. 7–15. [Savenkov A.I. *The structure of social intelligence*. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2018. Vol. 7. No. 2. Pp. 7–15. (In Rus.)]

28. Степин В.С. Новая философская энциклопедия. М., 2010. [Stepin V.S. Novaya filosofskaya enciklopediya [New philosophical encyclopedia]. Moscow, 2010.]
29. Стернберг Р., Григоренко Е.Л. Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности / Ред. Д.Б. Богоявленская. М., 1997. [Sternberg R., Grigorenko E.L. Learn to think creatively. *Osnovnyye sovremennyye koncepcii tvorchestva i odarennosti*. D.B. Bogoyavlenskaya (ed.). Moscow, 1997. (In Rus.)]
30. Уорд Л. Психические факторы цивилизации. СПб., 2002. [Ward L. Psichicheskie faktory civilizacii [Psychic factors of civilization]. St. Petersburg, 2002.]
31. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М., 2004. [Ushakov D.V. Socialnyj intellekt kak vid intellekta. Socialnyj intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya [Social intelligence as a kind of intelligence. Social intelligence: Theory, measurement, research. Moscow, 2004.]
32. Шаронов В.В. О подходах к раскрытию предмета социальной антропологии // Человек – Философия – Гуманизм: Тезисы докладов I Российского философского конгресса: В 7 т. Т. 7. Философия и проблема человека. СПб., 1997. С. 365–369. [Sharonov V.V. On approaches to the disclosure of the subject of social anthropology. *Chelovek – Filosofiya – Gumanizm: Tezisy dokladov i Rossiyskogo filosofskogo kongressa*. In 7 vols. Vol. 7. Philosophy and the problem of man. St. Petersburg, 1997. Pp. 365–369. (In Rus.)]
33. Шелер М. Избранные произведения. М., 1994. [Scheler M. Izbrannyye proizvedeniya [Selected works]. Moscow, 1994.]
34. Щербаков А.И. Комплементарность межличностных отношений и социальный интеллект студентов // Российский гуманитарный журнал. 2013. Т. 2. № 5. С. 459–480. [Scherbakov S.V. The complementarity of interpersonal relations and the social intelligence of students. *Liberal Arts in Russia*. 2013. Vol. 2. No. 5. Pp. 459–480. (In Rus.)]
35. Allport G.W. Personality: A psychological interpretation. New York, 1937.
36. Kihlstrom J.E., Cantor N. Social intelligence. *Handbook of intelligence*. R. Sternberg (ed.). Cambridge, 2002. Pp. 112–133.
37. Schutz A. Common-sense and scientific interpretation of human action. Collected papers. Vol. 1. The Problem of Social Reality. New York, 1962.
38. Thurstone L.L. Primary mental abilities. Chicago, 1938.

Статья поступила в редакцию 09.08.2022, принята к публикации 10.10.2022

The article was received on 09.08.2022, accepted for publication 10.10.2022

Сведения об авторе / About the author

Дмитриева Анна Всеволодовна – аспирант кафедры практической психологии факультета психологии и педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Anna V. Dmitrieva – postgraduate student at the Department of Practical Psychology of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: a-dmitrieva@yandex.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-90-108

**Y.A. Lutokhina¹, M.V. Vetluzhskaya¹,
A.A. Ziganshina², P.S. Velenko¹,
M.N. Vukolova¹, A.V. Vlasova¹, B.A. Volel¹**

¹ Sechenov First Moscow State Medical University
(Sechenov University),
Moscow, 119991, Russian Federation

² Kazan Medical University,
Kazan, 420012, Russian Federation

Emotional intelligence in medical students studying general medicine and pediatrics: A multi-institutional, cross-sectional study

Emotional intelligence (EI) is very important for medical students and health care professionals. Developed EI is associated with a lower risk of burnout, higher job satisfaction, increased patient compliance, and better prognosis. The purpose of the study was to assess and compare the total level of EI, as well as its parameters, in medical students studying general medicine and pediatrics in higher medical schools. This cross-sectional study included 132 senior students, 107 (81.1%) women, aged 21 to 25 (mean age 23 ± 1.1 y.o.). 89 (67.4%) participants studied General Medicine 43 (32.6%) – Pediatrics. Both groups were comparable in terms of age, sex, and social status ($p > 0.05$). Participants self-reported demographic data and completed the self-administered Hall emotional intelligence test to assess their EI level and its parameters. General Medicine Faculty students demonstrated a higher total EI level compared to Pediatrics Faculty students (32 [7; 51] vs. 26 [-2; 35], $p = 0.031$). A low EI level was found in 52.8% vs. 81.4% students from GMF and PF, respectively. Emotional awareness was significantly improved in students from GMF (11 [4.5; 15] vs. 8 [0; 12], $p = 0.023$) as well

© Lutokhina Y.A., Vetluzhskaya M.V., Ziganshina A.A., Velenko P.S.,
Vukolova M.N., Vlasova A.V., Volel B.A., 2022

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



as self-motivation (7 [-1; 10] vs. 3 [-2; 7], $p = 0.035$) and the management of emotions of others (9 [-0.5; 12] vs. 5 [-1; 8], $p = 0.011$). Empathy and the management of one's own emotions were almost on the same level in students of both faculties, although these EI parameters tended to be more developed in participants from GMF, reaching 9 points [3.5; 14] vs. 9 points [-3; 12]) and 1 point [-7; 6.5] vs. -1 point [-5; 3], respectively. All participants in both GMF and PF had a low level of EI though it was higher in students in GMF. The weakest parameter of EI in all respondents was the management of their own emotions. We recommend including psychological trainings aimed at improving EI in the curriculum for both GMF and PF students.

Key words: emotional intelligence, medical students, Pediatrics Faculty, General Medicine Faculty, Hall emotional intelligence test, cross-sectional quantitative study, empathy, soft skills

Acknowledgments. The authors appreciate all the students who participated in the study. We give the warmest thanks to Prof. David Taylor and Prof. Trevor Gibbs for inspiring us with this research and for their valuable critical comments.

CITATION: Lutokhina Y.A., Vetluzhskaya M.V., Ziganshina A.A., Velenko P.S., Vukolova M.N., Vlasova A.V., Volel B.A. Emotional intelligence in medical students studying general medicine and pediatrics: A multi-institutional, cross-sectional study. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 4. Pp. 90–108. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-90-108

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-90-108

**Ю.А. Лутохина¹, М.В. Ветлужская¹,
А.А. Зиганшина², М.Н. Вуколова¹,
А.В. Власова¹, П.С. Веленко¹, Б.А. Волель¹**

¹ Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова, 119991 г. Москва, Российская Федерация

² Казанский государственный медицинский университет, 420012 г. Казань, Российская Федерация

Эмоциональный интеллект у студентов-медиков, изучающих лечебное дело и педиатрию: мультицентровое перекрестное исследование

Эмоциональный интеллект очень важен для студентов-медиков и медицинских работников. Развитый эмоциональный интеллект связан с более низким риском выгорания, более высокой удовлетворенностью работой. Цель исследования – оценить и сравнить общий уровень эмоционального интеллекта, а также его параметры у студентов-медиков, изучающих лечебное дело и педиатрию в высших медицинских учебных заведениях. В перекрестное исследование были включены 132 студента старших курсов, из них 107 (81,1%) женщин, в возрасте от 21 до 25 лет (средний возраст $23 \pm 1,1$ года). 89 (67,4%) участников изучали лечебное дело, 43 (32,6%) – педиатрию. Обе группы были сопоставимы по возрасту, полу и социальному статусу ($p > 0,05$). Участники самостоятельно сообщали демографические данные и самостоятельно проходили тест эмоционального интеллекта Холла, чтобы оценить свой уровень эмоционального интеллекта и его параметры. Студенты лечебного факультета продемонстрировали более высокий суммарный уровень эмоционального интеллекта по сравнению со студентами педиатрического факультета (32 [7; 51] против 26 [-2; 35], $p = 0,031$). Низкий уровень эмоционального интеллекта выявлен у 52,8% против 81,4% студентов лечебного и педиатрического факультетов соответственно. Эмоциональная осведомленность значительно лучше

у студентов лечебного факультета (11 [4,5; 15] vs. 8 [0; 12], $p = 0,023$), а также самомотивация (7 [-1; 10] vs. 3 [-2; 7]), $p = 0,035$) и управление эмоциями других (9 [-0,5; 12] vs. 5 [-1; 8], $p = 0,011$). Эмпатия и управление собственными эмоциями были практически на одном уровне у студентов обоих факультетов, хотя эти параметры эмоционального интеллекта были более развиты у студентов лечебного факультета (9 баллов [3,5; 14] vs. 9 баллов [-3; 12]) и 1 балл [-7; 6,5] vs. -1 балл [-5; 3] соответственно). Все студенты – участники исследования, как лечебного, так и педиатрического факультетов, имели низкий уровень эмоционального интеллекта, хотя у студентов лечебного факультета он был выше. Самым слабым показателем эмоционального интеллекта у всех респондентов было управление собственными эмоциями. Мы рекомендуем включать психологические тренинги, направленные на повышение эмоционального интеллекта, в учебный план как для студентов-лечебников, так и для студентов-педиатров.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, студенты-медики, педиатрический факультет, лечебный факультет, тест эмоционального интеллекта Холла, поперечное одномоментное исследование, сочувствие, гибкие навыки

Благодарности. Авторы признательны всем студентам, принявшим участие в исследовании. Мы горячо благодарим профессора Дэвида Тейлора и профессора Тревоора Гиббса за то, что они вдохновили нас на это исследование и за их ценные критические комментарии.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Эмоциональный интеллект у студентов-медиков, изучающих лечебное дело и педиатрию: мультицентровое перекрестное исследование / Лутохина Ю.А., Ветлужская М.В., Зиганшина А.А. и др. // Педагогика и психология образования. 2022. № 4. С. 90–108. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-90-108

1. Introduction

Emotional intelligence (EI) is the ability of individuals to recognize their own emotions and those of others, discern between different feelings and label them appropriately, use emotional information to guide thinking and behavior, and adjust emotions to adapt to environments [7].

Several components of emotional intelligence have been identified so far: the ability to understand own emotions and emotion of others; the ability to control and use emotions and the ability to accurately perceive, evaluate and express emotions as well [20].

EI is an indispensable part of the professional competencies of a medical student and a doctor. It is generally accepted that a high level of EI in a physician correlates with better clinical outcomes, patient satisfaction, good teamwork skills and a lower rate of professional burnout [23]. Data on EI of medical students of different specialties are limited. Historically, general medicine and pediatrics are offered as two independent curricula in many Medical Schools. EI components of general medicine and pediatric students have never been analyzed and compared before. Meanwhile, it seems to be an important issue considering the significant differences in patient populations. Pediatricians work with children and interact closely with their parents when explaining information about diagnosis and treatment, whereas general medicine specialists work only with adult patients. Therefore, our working hypothesis is that EI in pediatricians or at least its particular components, such as recognition of others' emotions, must be superior to that of general medicine specialists. The purpose of the study was to evaluate and compare EI in senior students studying at General Medicine and Pediatrics programs at medical universities to optimize future physician training.

2. Materials and methods

2.1. Study type

A cross-sectional quantitative study was conducted.

2.2. Participants

We interviewed 132 senior (six-year) students (61% – Sechenov University; 39% – Kazan State Medical University), 107 (80%) women, mean age 23.2 ± 1.1 years. Two thirds of the students enrolled in the survey were from the Faculty of General Medicine (GM students, GMS), and one third from the Pediatric Faculty (Pediatrics students, PS). The selected proportions of students were based on a total class size in pediatric and general medicine programs in two medical schools considering the gender distribution of the students. Both the GMS group and the PS group were shown to be compatible in terms of sex, age, and social conditions ($p > 0.05$).

To evaluate the level of possible biases, in addition to the main test, we selected 12 random pairs of students who know each other well (students studied in the same group for at least 3 years) and asked each student in the pair to take the test not only for themselves, but also for their groupmate. Furthermore, we analyzed the discrepancy in self-assessment and external (peer-to-peer) evaluation.

2.3. Instruments

For evaluation of EI we applied Hall's emotional intelligence test, which is an international instrument validated for the given purpose. The test questionnaire consists of 30 items, the answers to which are assessed using the 6-point Likert scale (Disagree strongly: -3 points; disagree: -2 points; disagree slightly: -1 point; agree slightly: +1 point; agree: +2 points; agree strongly: +3 points). The elements refer to five scales so that each scale contains six elements without overlapping: "emotional awareness"; "managing your emotions"; "self-motivation"; "empathy"; "managing the emotions of others' emotions". The questions on each of the scales are distributed in random order in the questionnaire to reduce biased responses. "Emotional awareness" demonstrates whether the respondent understands what particular emotions they are feeling at the moment and why. 'Managing your emotions' shows whether an individual has the ability to control his own emotions and use them to achieve certain goals. 'Self-motivation' assesses the ability to motivate yourself using one's own emotions. "Empathy" in this test reflects not only the ability to empathize and sympathize, but also to understand what feelings and emotions other people are experiencing and why. "Managing the emotions of others" shows whether the student is able to influence other people's feelings and to use them to achieve his own goals. Each EI component is classified as high, medium, or low, depending on the sum of the points (≥ 14 points – high; 8–13 points – medium; ≤ 7 points – low). In addition to assessing the separate components of EI, the Hall emotional intelligence test allows us to evaluate the integral level of EI: "cumulative emotional quotient" (≥ 70 points – high; 40–69 points – medium; ≤ 39 points – low).

2.4. Ethics

Before the beginning of the study, students received a research information sheet. Participation in the study was voluntary and anonymous. All students provided their informed consent to participate in the research. The study is approved by the local ethics committee of Sechenov University (protocol number 10–21 of June 17, 2021).

2.5. Statistical analysis

Statistical analysis was performed using the IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Statistics v. 22 program. Discrete data are presented as absolute values and percentages. Continuous data are presented as an arithmetic mean \pm mean square deviation in the case of normal distribution or as quartiles 50 [25; 75] if the distribution was different from

normal. The normality of the distribution was tested using the Kolmogorov–Smirnov criterion. The Mann–Whitney criterion (U-test) was used to estimate the differences between two independent groups. The Wilcoxon test was performed to assess differences in related samples (self-assessment and peer assessment in pairs). Statistically significant differences were considered to be those at $p \leq 0.05$.

3. Results

3.1. General Hall emotional intelligence test results in GMS and PS

Statistically significant differences between GMS and PS were obtained in 6 of the 30 questions (table 1). GMS were significantly more likely to respond positively that they could influence others in a calming way (question 12: 2 [-1; 3] vs. 1 [-1; 2], $p = 0.002$) and improve others' mood (question 26: 2 [0; 3] vs. 1 [-1; 2], $p = 0.004$). Furthermore, GMS were more likely to agree that people who are aware of their feelings are more successful in managing their lives (question 25: 3 [1; 3] vs. 2 [-1; 3], $p = 0.018$). GMS demonstrated a greater tendency to analyze their own negative emotions (question 17: 1 [-1; 3] vs. 1 [-2; 2], $p = 0.015$) and to understand the needs of others (question 23: 2 [1; 2] vs. 1 [-1; 2], $p = 0.016$). Finally, GMS were more inclined to agree with the statement that they could force themselves to face obstacles again and again if necessary (question 13: 2 [-1; 2] vs. 1 [-1; 2], $p = 0.027$).

Table 1

Statistical analysis of the Hall emotional intelligence (EI) test results in students from the general medicine and pediatric faculties

Question	General Medicine	Pediatrics	<i>p</i> -value
1. Both negative and positive emotions serve me as a source of knowledge about how to act in life	2 [2; 3]	3 [2; 3]	>0.05
2. Negative emotions help me understand what I need to change in my life	2 [1; 3]	2 [1; 3]	>0.05
3. I am calm when I feel pressure from the outside	-1 [-2; 1]	-1 [-2; 1]	>0.05
4. I can observe the change in my feelings	2 [1; 3]	2 [1; 2]	>0.05

Continuation of table 1

Question	General Medicine	Pediatrics	p-value
5. When necessary, I can be calm and focused to act according to the demands of life	2 [1; 2]	1 [-1; 2]	>0.05
6. When necessary, I can evoke a wide range of positive emotions, such as fun, joy, inner surge, and humor	1 [-1; 2]	1 [-2; 2]	>0.05
7. I closely monitor my health	2 [1; 3]	1 [-1; 2]	>0.05
8. After something has upset me, I can easily control my feelings	1 [-1; 2]	-1 [-1; 1]	>0.05
9. I can listen to the problems of other people	3 [1; 3]	2 [1; 3]	>0.05
10. I do not dwell on negative emotions	-1 [-1; 2]	-1 [-2; 1]	>0.05
11. I am sensitive to the emotional needs of others	2 [1; 2]	2 [1; 2]	>0.05
12. I can have a soothing effect on other people	2 [-1; 3]	1 [-1; 2]	0.002*
13. I can force myself to face obstacles over and over again	2 [-1; 2]	1 [-1; 2]	0.027
14. I try to approach life's problems creatively	1 [-1; 2]	1 [-1; 1]	>0.05
15. I adequately respond to the moods, motivations, and desires of other people	2 [1; 2]	2 [-1; 2]	>0.05
16. I can easily enter a state of calmness, alertness, and focus	1 [-1; 2]	1 [-1; 1]	>0.05
17. When time permits, I deal with my negative feelings and figure out what the problem is	1 [-1; 3]	1 [-2; 2]	0.015
18. I can quickly calm down after an unexpected upset	-1 [-2; 2]	-1 [-1; 1]	>0.05
19. Knowing my true feelings is important to stay in good shape	2 [1; 3]	2 [-1; 2]	>0.05
20. I understand well the emotions of other people, even if the latter are not openly expressed	1 [-1; 3]	1 [-1; 2]	>0.05

End of table 1

Question	General Medicine	Pediatrics	p-value
21. I can recognize emotions well from facial expressions	2 [-1; 2.5]	2 [-1; 2]	>0.05
22. I can easily put aside negative feelings when it is necessary to take action	1 [-1; 2]	1 [-1; 2]	>0.05
23. I am good at picking up signs in communication that indicate what others need	2 [1; 2]	1 [-1; 2]	0.016
24. People consider me to be a good judge of other people's experiences	1 [-1; 2]	1 [-1; 2]	>0.05
25. People who are aware of their true feelings are more successful in managing their lives	3 [1; 3]	2 [-1; 3]	0.018
26. I can improve the moods of other people	2 [0; 3]	1 [-1; 2]	0.004
27. You can consult with me on issues people have in their relationships	2 [1; 3]	1 [-1; 2]	>0.05
28. I am good at listening to other people's emotions	2 [-1; 2]	1 [-1; 2]	>0.05
29. I help others to use their motivations to achieve their personal goals	1 [-1; 2]	1 [-1; 2]	>0.05
30. I can easily disconnect from worrying about problems	-1 [-2; 1]	-1 [-2; 1]	>0.05

* Statistically significant differences are highlighted in bold.

3.2. Separate components of emotional intelligence in GMS and PS

Separate EI components: ≥ 14 or more – high; 8–13 – medium; ≤ 7 – low.

The “Emotional awareness” score differed significantly between GMS and PS. This indicator was higher for GMS (11 [4.5; 15] vs. 8 [0; 12], $p = 0.023$). A high level of emotional awareness prevailed among GMS (37% of respondents), while most PS (48.8%) showed a low level of this EI component. Only 11.6% of PS had a high level of emotional awareness (fig. 1a).

The score of “Managing your emotions” was low in the vast majority of GMS (78.7%) and PS (93%) and represented 1 [-7; 6.5] vs. -1 [-5; 3], $p > 0.05$). Only 3.4% of the students who responded from the Faculty of General Medicine demonstrated a high level of control over their own emotions. Among PS, not a single person scored a sufficient number of points for a high level, in 7% this EI component was medium (fig. 1b).

“Self-motivation” is another component of EI that differed statistically between GMS and PS. This parameter was generally higher for GMS: 7 [-1; 10] vs. 3 [-2; 7], $p = 0.035$. However, a low level of self-motivation prevailed in both groups: 55.1% of respondents among GMS and 79.1% among PS (fig. 1c).

No statistically significant differences were found in the “empathy” scores in GMS and PS (9 [3.5; 14] versus 9 [-3; 12], $p > 0.05$), but only one-third of GMS and one-fifth of PS demonstrated a high level of empathy. Approximately 40% of the respondents in both groups had a low level of empathy (fig. 1d).

The “Managing the emotions of others” was found to be better developed in GMS compared to PS: 9 [-0.5; 12] vs. 5 [-1; 8], $p = 0.011$. Among GMS, 40% and 20% of the respondents demonstrated medium and high levels of this component, respectively, while among PS, this index was low in two-thirds and medium in only a quarter of the respondents (fig. 1e).

3.3. Cumulative emotional quotient in GMS and PS

The “Cumulative emotional quotient” score was significantly higher for GMS than for PS (32 [7; 51] vs. 26 [-2; 35], $p = 0.031$). A high level of EI was observed only in 4.5% of GMS and 2.3% of pediatricians (fig. 2). Cumulative emotional quotient: ≥ 70 or more – high; 40–69 – medium; ≤ 39 – low.

3.4. Paired emotional intelligence evaluation

The paired EI evaluation showed the minimum differences between the EI assessment results in 12 random pairs of students (table 2). The only EI component for which the differences were close to statistically significant was the management of the emotions. Significant differences were obtained for questions 18 and 25. In the 18th question “I can calm down quickly after an unexpected upset”, the self-reported scores were lower than those of the peers: 1 [-1; 2] vs. 1 [1; 2], $p = 0.046$. In the 25th question “People who are aware of their true feelings are more successful in managing their lives”, more points were received from respondents than from their peers: 2 [1; 3] vs. 1.5 [1; 2], $p = 0.026$.

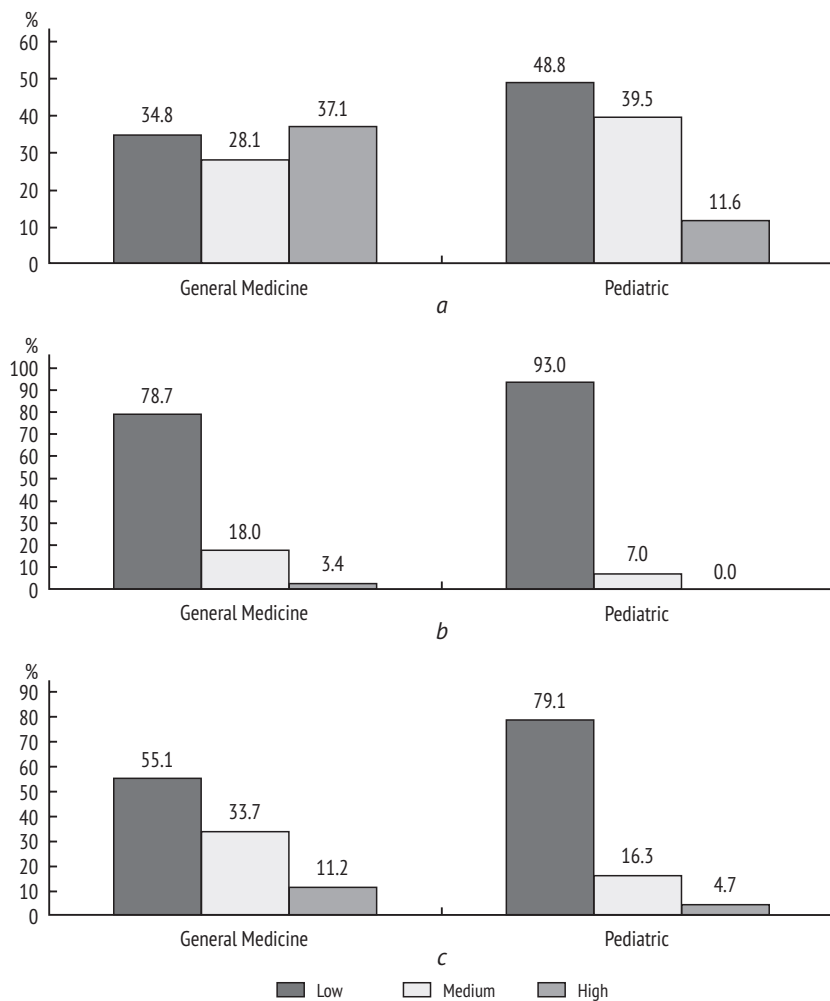


Fig. 1. Comparative analysis of the results of the emotional intelligence assessment in students of the General Medicine and Pediatric Faculties:

a – emotional awareness; *b* – managing your emotions; *c* – self-motivation; *d* – empathy; *e* – managing the emotions of others

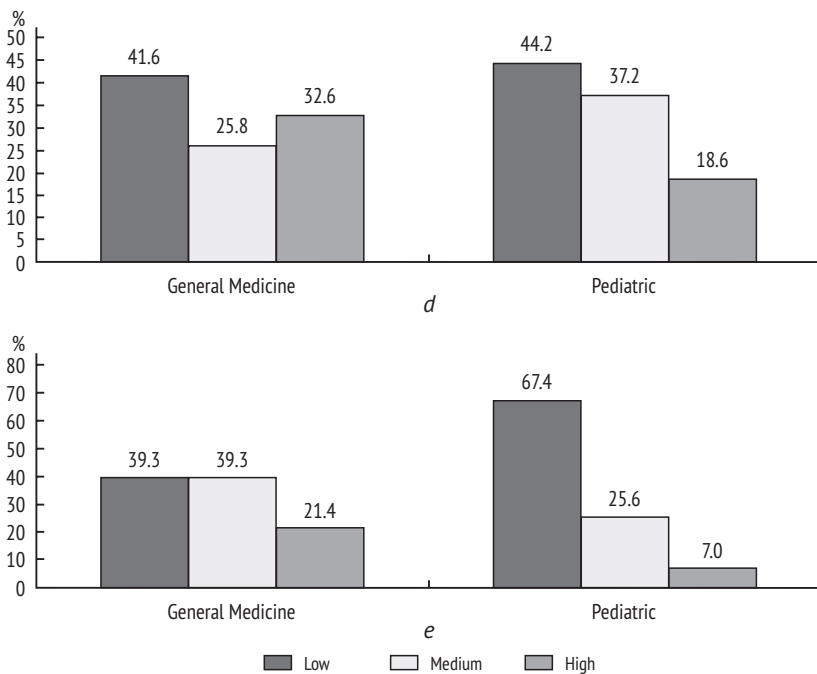


Fig. 1. End

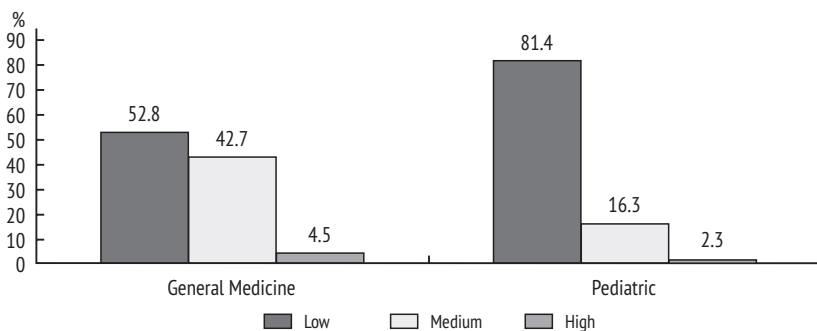


Fig. 2. Cumulative emotional quotient in GMS and PS

Table 2

Estimation of the differences between the EI assessment results in 12 random pairs of students who know each other for a long time

Parameters	Self-assessment	Peer assessment	p-value
Emotional awareness	8.5 [5.25; 14.75]	9 [6; 11.75]	0.65
Managing your emotions	7.5 [-4; 11]	9 [2.5; 14]	0.051
Self-motivation	9.5 [1.25; 14.5]	9.5 [1.25; 14.5]	1
Empathy	12 [7.5; 14]	11 [8.25; 14]	0.764
Managing the emotions of others	10.5 [9; 12.75]	11.5 [8.25; 14]	0.76
Cumulative emotional quotient	51 [18.25; 64.75]	54.5 [34.5; 59.75]	0.58

4. Discussion

Despite the wide coverage of the topic of EI in medical students around the world, there are limited publications devoted to comparison of its components between different profile medical specialists available [12]. The EI of internists and surgeons has been evaluated in a single study by Weng et al. in 2011 [22]. A comparative study of medical, dental and nursing program students was conducted in England, revealing no significant differences between the specialties [2].

The Hall emotional intelligence test we chose for our study allowed us to assess and analyse not only cumulative emotional quotient, but also separate components of EI.

“Emotional awareness” is important for physicians of any specialty because it allows a physician to notice signs of emotional burnout, depression, and anxiety disorders and to apply specialized help in a timely manner. It is essential for pediatricians working with adolescents since emotional changes in these patients can indicate the onset of various psychopathological conditions such as aggressive and suicidal behavior. Our result showed a low level of emotional awareness in PS, and this could be a weak point in their education.

“Managing your emotions” is an indicator of the ability to communicate with both patients and colleagues, which needs to always be cultivated and improved. The number of students with high control of their own emotions was surprisingly low in both faculties and suggests a strong need for special psychological training aimed at improving emotion management.

A low level of 'self-motivation' also prevailed in both groups, which also suggests the need to correct this parameter with appropriate training, as its low level may affect both the quality of study and future quality of medical care.

"Empathy" plays a vital role in the establishment of physician-patient contact [8]. It was expected that this indicator would be high for students from both faculties, but the distribution turned out to be different. It is necessary to actively identify students with a low level of empathy and improve it with the help of psychological correction, and to associate EI and gratitude with empathy in medical students [13].

"Managing the emotions of others" Self-motivation is not only a component of emotional intelligence, but also an essential soft skill that all clinicians must be competent in. However, this component is very important for pediatricians, as it often allows them to persuade a child to undergo upcoming treatment or to properly inform parents about the need for medical involvement (vaccination, surgical operations, etc.). Thus, pediatricians with low level of management of emotions of others should be identified and also referred for appropriate training.

Surprisingly, self-reported scores appeared to be lower than those of peers. In total, peers overestimated their groupmates' ability to manage their own emotions. However, isolated differences in self-assessment and peer-to-peer assessment were not statistically significant ($p > 0.05$) and did not affect the overall result. This allowed us to conclude that the respondents' self-assessment in the Hall test was highly objective.

The overall picture appeared to be rather disappointing. Half of the GMS and four-fifths of the PS had a low cumulative emotional coefficient, a logical reflection of the problems we described in our analysis of the separate components of EI. One of the factors that could have affected these results is the timing. Students were asked to complete the questionnaire during the COVID-19 pandemic, which is associated with uncertainty and stress. The latter has previously shown a negative correlation with EI in several studies [11; 14; 16]. On the other hand, a difficult worldwide situation such as a pandemic demands more qualified medical specialists to be trained who should have much higher EI than usual. Meanwhile, the findings of similar studies on senior medical students around the world are quite diverse and controversial [12].

The unexpected finding of this study was that pediatric faculty students have demonstrated lower scores in several EI components compared to general medicine faculty students. Pediatric communication also has its own specifics: finding a common language with children, adolescents and their parents, understanding young patients without words, being able to calm

and inspire confidence, helping overcome anxiety and fear, and finding the right words to comfort the patient [8]. Our assumption that self-control, the ability to regulate own and other people's emotions, the ability to feel the emotional states and experiences of a child and an adult, to empathize and respond to these feelings and emotions, while maintaining clarity of thought and a clear understanding of the required professional therapeutic actions is more important for the ones being prepared to work with children, was not confirmed. Apparently, students from both faculties equally need a certain intervention and changes in the curricula to promote the development of EI.

It might be possible to introduce modern types of activities to help the student develop emotional intelligence. For example, future pediatricians will certainly benefit from social and medical volunteer work related to education and disease prevention among adolescents and young people and helping parents and children who need support. This could be families with disabled children, pediatric patients with an autism spectrum disorder. Future physicians can be cooperating with children's health centers, etc. [8].

Understanding the relevance of EI in a future specialist allows educators to pay the most serious attention to them, to place appropriate accents, and to take a fresh look at the organization of the educational process in a medical university, including the training of future pediatricians. Changes in the curriculum should include both tools for the assessment and development of EI. Psychometric testing upon admission to both undergraduate and clinical residency programs should be considered first to select future medical professionals who fit the purpose. Evaluation of general intellectual ability, critical thinking, problem solving ability along with EI components using that tool has proven its importance and effectiveness in multiple studies in different countries [3; 21; 24]. Regarding the instruments to be introduced to medical schools to promote EI development in trainees, the following should include complex simulations with standardized real and virtual patients that exceed practical and communication skills building [18; 15], also team-based learning (TBL) in pediatric bedside teaching [9].

Reflective writing should become an essential component of learning the humanities and clinical medicine at all levels of training, including continuous professional development [5; 17]. Its undeniable advantage is in its simplicity, cost-effectiveness, and multipurposeness [1; 4; 6]. Faculty members would only need to undergo the 'train the trainer' program based on the principles of BEGAN [19]. Another essential change that must be introduced in medical universities to build EI in medical undergraduates is the formative feedback application as an evaluation tool to monitor student progress, as some authors have suggested [10]. Further study of EI is needed in students of medical universities of various specialties.

5. Conclusions

The cumulative emotional quotient was higher in the senior students of GMF compared to PF. Students from GMF demonstrated better results in such components of EI as emotional awareness, self-motivation, and managing the emotions of others. However, we should consider that an insufficient level of EI prevailed among all students regardless of the faculty, with particularly low scores shown by respondents in terms of managing their emotions. Therefore, we highly recommend modifying the existing medical curriculum in Medical Schools by introducing approaches to improve EI for both GMF and PF students.

References

1. Aziz A., Mahboob U., Saleem T. Benefits of reflective writing in health care through the vivid lens of house officers. *MedEdPublish*. 2020. DOI: 10.15694/mep.2020.000060.1
2. Birks Y., McKendree J., Watt I. Emotional intelligence and perceived stress in healthcare students: A multi-institutional, multi-professional survey. *BMC Med Educ*. 2009. DOI: 10.1186/1472-6920-9-61
3. Chao H.J., Lien Y.J., Kao Y.C. et al. Mental health literacy in healthcare students: An expansion of the mental health literacy scale. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2020. No. 17. DOI: 10.3390/ijerph17030948
4. Chen I., Forbes C. Reflective writing and its impact on empathy in medical education: Systematic review. *J. Educ. Eval Health Prof.* 2014. No. 11. DOI: 10.3352/jeehp.2014.11.20
5. Dhaliwal U., Singh S., Singh N. Reflective student narratives: Honing professionalism and empathy. *Indian J. Med. Ethics*. 2018. No. 3. Pp. 9–15.
6. Dressler J.A., Ryder B.A., Connolly M. et al. “Tweet”-format writing is an effective tool for medical student reflection. *J. Surg. Educ*. 2018. No. 75. Pp. 1206–1210.
7. Fernández-Berrocal P.F., Pacheco N.E. Emotional intelligence and emotional education from Mayer and Salovey’s model. *Rev. Interuniv. Form. Profr*. 2005. No. 19. Pp. 63–93.
8. Grinko E.N. Modern approach to training of pediatricians. *Pediatric Pharmacology*. 2019. No. 16. Pp. 111–115.
9. Jie G., Junfeng D., Jinjin H., Lei L. Effects of bedside team-based learning on pediatric clinical practice in Chinese medical students. *BMC Med. Educ*. 2022. No. 22. DOI: 10.1186/s12909-022-03328-4264
10. Jones L. Managing to care, the emotional dimensions of formative assessment: Sustainability of teacher learner relationship in four case studies. Dr. theses, UCL (University College London). 2017.
11. Jung Y.H., Shin N.Y., Jang J.H. et al. Relationships among stress, emotional intelligence, cognitive intelligence, and cytokines. *Medicine (Baltimore)*. 2019. No. 98. e15345.

12. Kelm Z., Womer J., Walter J.K., Feudtner C. Interventions to cultivate physician empathy: A systematic review. *BMC Med. Educ.* 2014. No. 14. DOI: 10.1186/1472-6920-14-219
13. Meng S., Tianjiao D. Associations of emotional intelligence and gratitude with empathy in medical students. *BMC Med. Educ.* 2020. No. 20. DOI: 10.1186/s12909-020-02041-4
14. Muhnia M., Isnah W.O.N., Hapsah H. Relationship between emotional intelligence with stress level of first year student in Nursing Program Study Medical Faculty Hasanuddin University. *Indonesian Contemporary Nursing Journal.* 2019. No. 2. Pp. 1–10.
15. O'Rourke S.R., Branford K.R., Brooks T.L. et al. The emotional and behavioral impact of delivering bad news to virtual versus real standardized patients: A pilot study. *Teach Learn Med.* 2020. No. 32. Pp. 139–149.
16. Quiliano N. M., Quiliano N.M. Emotional intelligence and academic stress in nursing students. *Ciencia y Enfermería.* 2020. Vol. 26.
17. Raut A.V., Gupta S.S. Reflection and peer feedback for augmenting emotional intelligence among undergraduate students: A quasi-experimental study from a Rural Medical College in Central India. *Educ. Health. (Abingdon).* 2019. No. 32. Pp. 3–10.
18. Reilly J.M., Aranda M.P., Segal-Gidan F. et al. Assessment of student interprofessional education (IPE) training for team-based geriatric home care: Does IPE training change students' knowledge and attitudes? *Home Health Care Serv Q.* 2014. No. 33. Pp. 177–193.
19. Reis S.P., Wald H.S., Monroe A.D., Borkan, J.M. Begin the BEGAN (The Brown Educational Guide to the Analysis of Narrative) – a framework for enhancing educational impact of faculty feedback to students' reflective writing. *Patient. Educ. Couns.* 2010. No. 80. Pp. 253–259.
20. Serrat O. Understanding and developing emotional intelligence. *Knowledge Solutions.* 2017. Pp. 329–338.
21. Wang X., Sun X., Huang T. et al. Development and validation of the critical thinking disposition inventory for Chinese medical college students (CTDI-M). *BMC Med. Educ.* 2019. No. 19. DOI: 10.1186/s12909-019-1593-z
22. Weng H.C., Hung C.M., Liu Y.T. et al. Associations between emotional intelligence and doctor burnout, job satisfaction and patient satisfaction. *BMC Med. Educ.* 2011. No. 45. Pp. 835–842.
23. Weng H.C., Chen Y.S., Lin C.S. et al. Specialty differences in the association between health care climate and patient trust. *Med. Educ.* 2011. No. 45. Pp. 905–912.
24. Yeo S., Kim K.J. A validation study of the Korean version of the Toronto empathy questionnaire for the measurement of medical students' empathy. *BMC Med. Educ.* 2021. No. 21. DOI: 10.1186/s12909-021-02561-7

The article was received on 15.08.2022, accepted for publication 10.10.2022

Статья поступила в редакцию 15.08.2022, принята к публикации 10.10.2022

About the authors / Сведения об авторах

Лутوخина Юлия Александровна – кандидат медицинских наук; ассистент кафедры факультетской терапии № 1, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (Сеченовский Университет)

Yulia A. Lutokhina – PhD in Medical Sciences; assistant professor at the Department of Faculty Therapy 1, Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Russian Federation

E-mail: lutokhina_yu_a@staff.sechenov.ru

Ветлужская Мария Владимировна – кандидат медицинских наук; доцент кафедры факультетской терапии № 2, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (Сеченовский Университет)

Maria V. Vetluzhskaya – PhD in Medical Sciences; associate professor at the Department of Faculty Therapy 2, Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Russian Federation

E-mail: vetluzhskaya_m_v@staff.sechenov.ru

Зиганшина Арина Алексеевна – кандидат медицинских наук; ассистент кафедры госпитальной педиатрии, Казанский государственный медицинский университет

Arina A. Ziganshina – PhD in Medical Sciences; assistant professor at the Department of Pediatrics, Kazan State Medical University, Russian Federation

E-mail: arina.ksmu@gmail.com

Веленко Павел Сергеевич – кандидат медицинских наук; доцент кафедры судебной медицины, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (Сеченовский Университет)

Pavel S. Velenko – PhD in Medical Sciences; associate professor at the Department of Forensic Medicine, Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Russian Federation

E-mail: velenko_p_s_1@staff.sechenov.ru

Вуколова Марина Николаевна – кандидат биологических наук; доцент кафедры патофизиологии, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (Сеченовский Университет)

Marina N. Vukolova – PhD in Biology; associate professor at the Department of Pathophysiology, Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Russian Federation

E-mail: vukolova_m_n@staff.sechenov.ru

Власова Анна Васильевна – кандидат медицинских наук; доцент кафедры общей врачебной практики, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (Сеченовский Университет)

Anna V. Vlasova – PhD in Medical Sciences; associate professor at the Department of General Medical Practice, Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Russian Federation

E-mail: avvla@mail.ru

Волель Беатриса Альбертовна – доктор медицинских наук; профессор кафедры психиатрии и психосоматики, директор Института клинической медицины, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (Сеченовский Университет)

Beatrice A. Volel – Dr. in Medical Sciences; Professor at the Department of Psychiatry and Psychosomatics, Head at the Institute of Clinical Medicine, Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Russian Federation

E-mail: volel_b_a@staff.sechenov.ru

Contribution of the authors

Y.A. Lutokhina, M.V. Vetluzhskaya, A.A. Ziganshina, P.S. Velenko – general methodology, research part, processing and description of research

M.N. Vukolova, A.V. Vlasova – general methodology, description of the literature review

B.A. Volel – general methodology, translation and adaptation

Заявленный вклад авторов

Ю.А. Лутохина, М.В. Ветлужская, А.А. Зиганшина, П.С. Веленко – общая методология, исследовательская часть, обработка и описание результатов исследования

М.Н. Вуколова, А.В. Власова – общая методология, обзор литературы

Б.А. Волель – общая методология, перевод и адаптация

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

**Е.А. Сорокоумова^{1, 2}, Е.Б. Пучкова¹,
Е.И. Чердымова³, Д.С. Фадеев¹**

¹ Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

² Московский государственный областной педагогический университет,
141014 г. Мытищи, Московская область, Российская Федерация

³ Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева,
443011 г. Самара, Российская Федерация

К вопросу обучения студентов цифрового поколения

Целью проведенного исследования стал анализ представлений преподавателей вузов по пониманию преимуществ и психологических рисков использования цифровых образовательных технологий в образовательной практике. В анонимном интернет-анкетировании приняли участие 234 преподавателя вузов г. Москвы и Московской области, Курска, Нижнего Новгорода и Самары. Удалось установить, что большинство преподавателей (79%) считают необходимым использовать цифровые технологии в образовательном процессе, несмотря на возможные психологические риски для когнитивной сферы обучающихся и их мотивации обучения. Полученные результаты объясняются тем, что также большинство преподавателей (82%) связывают высокую необходимость применения цифровых технологий в своей работе с их соответствием психологическим особенностям обучающихся, что вызывает повышение интереса к обучению. Исследование показало, что новые принципы построения взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе должны быть связаны с когнитивным развитием молодежи и опираться на достижения когнитивной психологии.

Ключевые слова: цифровое поколение, социальная ситуация развития, когнитивная сфера личности, самопознание, цифровые технологии, цифровая реальность, психологические риски

© Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б., Чердымова Е.И., Фадеев Д.С., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: К вопросу обучения студентов цифрового поколения / Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б., Чердымова Е.И., Фадеев Д.С. // Педагогика и психология образования. 2022. № 4. С. 109–125. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-109-125

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-109-125

**E.A. Sorokoumova^{1, 2}, E.B. Puchkova¹,
E.I. Cherdymova³, D.S. Fadeev¹**

¹ Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

² Moscow Region State Pedagogical University,
Mytishchi, 141014, Moscow Region, Russian Federation

³ Samara National Research University,
Samara, 443011, Russian Federation

On the issue of teaching students of the digital generation

The relevance of the restructuring of the educational process for the youth of the digital generation is currently unusually high. Representatives of the digital generation have a number of significant personal and cognitive differences, a different organization of higher mental functions, which has been proven in numerous studies. The purpose of the study was to analyze the ideas of university teachers on understanding the advantages and psychological risks of using digital educational technologies in educational practice. 234 university teachers from Moscow and the Moscow Region, Kursk, Nizhny Novgorod and Samara took part in an anonymous online survey. It was established that most teachers (79%) consider it necessary to use digital technologies in the educational process, despite the possible psychological risks to the cognitive sphere of students and their motivation for learning, most teachers, since they correspond to the psychological characteristics of modern youth, arouse interest in educational content, which in turn can improve the quality of learning. The study showed that new principles for building interaction between teachers and students in the educational process

should be associated with the cognitive development of young people and be based on the achievements of cognitive psychology.

Key words: digital generation, social situation of development, cognitive sphere of personality, self-knowledge, digital technologies, digital reality, psychological risks

CITATION: Sorokoumova E.A., Puchkova E.B., Cherdymova E.I., Fadeev D.S. On the issue of teaching students of the digital generation. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 4. Pp. 109–125. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-4-109-125

Введение

Информационный кризис является маркером социальной ситуации развития начала XXI в. В данном контексте все большей нагрузкой на обучающегося, как школьника, так и студента, является информационная нагрузка, т.к. увеличивается поток аудиовизуальной информации и, следовательно, можно вести речь и о смене системы образования. Различного рода гаджеты и цифровые технологии (смартфоны, ноутбуки, социальные сети и т.п.) за последние 20 лет радикально изменили окружающий мир [8]. Если раньше приобщение индивида к культуре осуществлялось посредством проводника – взрослого, то для представителей цифрового поколения таким проводником является гаджет как инструмент погружения в виртуальное пространство с присущими ему ценностями [8; 19]. Гаджеты и цифровые технологии сегодня следует рассматривать как необходимые атрибуты учебы, работы, досуга, что в целом позволяет говорить о них как о необходимом компоненте социализации современной молодежи. Общественные отношения в современных условиях также все больше и больше формируются в виртуальной реальности.

Чтобы описать масштаб информационного давления на современное общество, достаточно уже одного понимания того, что большинство всей информации в мире появилось за последние несколько лет. Постоянное увеличение потоков информации ведет к необходимости их структурирования с целью увеличения оперативности получения информации и адекватности ее восприятия [2; 4; 12].

В современном обществе появилось понятие «управление знаниями», цель которого – обращение информационных ресурсов на пользу. Дело в том, что сама по себе информация бесполезна, если ее потенциальный потребитель, столкнувшись с необходимостью получить эту информацию, не знает где ее найти и как использовать [1; 5; 20].

Человечество за свою историю претерпело четыре информационных революции, повлекшие кардинальные изменения во всех сферах общественных отношений, включая образование.

1. Письменность (около 4 тыс. лет до н.э.). Революционные изменения: передача информации стала более точной из-за отхода от исключительно устного пересказа, связанного с субъективными интерпретациями; передача информации стала более обширной, т.к. один раз написанное сообщение могло проинформировать неограниченное количество человек, даже после смерти своего автора. То есть социальная память человека отделилась от его мозга и обрела бессмертие.

2. Книгопечатание (середина XVI в.). Революционные изменения: резкое снижение трудовых издержек на производство одной книги; отход от элитарности книжных рукописей к общедоступности печатных изданий за счет резкого падения стоимости книг; в сфере образования между учителем и учеником появился посредник – книга.

3. Электричество (конец XIX в.). Революционные изменения: появление мультимедийных возможностей передачи информации; резкое ускорение процесса передачи информации; переход от бумажных носителей информации к небумажным; в сфере образования дополнительным посредником между учителем и учеником, помимо книг, становятся информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – радио, кино, телевидение.

4. Компьютерные технологии (конец XX в.). Революционные изменения: полное стирание границ для передачи информации; появление обратной связи – интерактивности, активности социальной памяти человечества; в сфере образования дополнительным посредником между учителем и учеником, помимо книг и ИКТ, становится информационное пространство [17]. Образование становится более индивидуализированным.

Четвертая информационная революция ознаменовала переход к информационному обществу. По наблюдениям Дж. Пэлфри и У. Гассер, «современная молодежь не делает различий между жизнью в Интернете и вне ее, их идентичность в реальном пространстве и киберидентичность в Интернете не являются обособленными друг относительно друга; их идентичность представлена сразу в нескольких пространствах» [11]. Обособленность киберидентичности исчезла, и более того, она может являться доминирующей в самоидентификации и определять ценности современного молодого поколения. И мы, действительно, можем видеть в настоящий момент, что современные люди обсуждают события, происходящие в далеких от них странах так, словно это

их собственная проблема. Огромное значение информации для общества легло в основу «третьей волны», обозначенной Элвином Тоффлером, в его одноименной книге [18]. Концепция «волн» предполагает последовательное их «наложение» одной на другую по принципу движения морских волн. Такая смена стадий происходит без резких переходов, эволюционным путем. Всего он выделяет три волны цивилизации:

1) сельскохозяйственная – переход от кочевого общества к оседлому. Главный ресурс – земля. К XVII–XVIII в. первая волна стала терять силу, растворяясь во второй волне, но продолжая локально существовать;

2) индустриальная – промышленная и научно-техническая революция. Главный ресурс – сырье. Вторая волна начала спадать в 50-е гг. XX в., когда численность работников умственного труда превысила численность промышленных рабочих;

3) информационная – переход общества от институциональной структуры к сетевой. Современные массовые изменения создают новую цивилизацию, основанную на компьютерных технологиях и потоках информации. При этом общество переходит от вертикальных иерархий взаимодействия к горизонтальным. Происходят процессы глобализации и создания мультикультуры, начинается поиск путей разрешения оставшихся межкультурных конфликтов. Главный ресурс информационного общества – информация. По мнению Тоффлера, третья волна полностью «накрывает» общество к 2025 г. [18].

В связи с этим следует отметить изменения при переходе от индустриальной системы образования к информационной (рис. 1).

Актуальная социальная ситуация порождает ряд особенностей развития личности и когнитивной сферы цифрового поколения. В частности, доминирующей чертой личности современного поколения можно назвать склонность к аутизации. Социальная ситуация развития современной молодежи в период их взросления ввела их в новый мир – информационное общество, которое предъявляет все более высокие требования к современному человеку, его интеллектуальному, нравственному, профессиональному совершенствованию, уровню общей культуры [15].

После сравнения разных образовательных систем логично рассмотреть особенности развития познавательных процессов современного поколения.

Особенности когнитивной сферы обучающихся и изменения их высших психических функций, которые задействованы в учебно-профессиональной деятельности, можно рассмотреть на рис. 2.

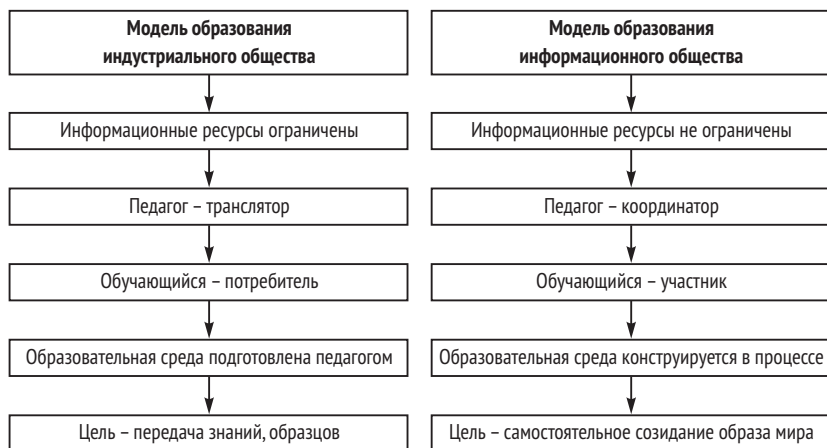


Рис. 1. Сравнение индустриальной и информационной системы образования

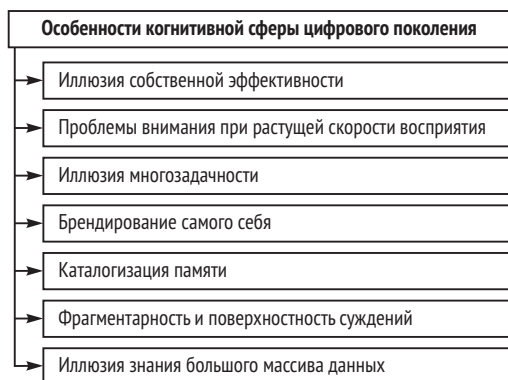


Рис. 2. Особенности когнитивной сферы цифрового поколения

Одной из характеристик, описывающих познавательную сферу, является клиповое мышление. Ф.И. Гиренко рассматривает клиповое мышление как процесс отражения различных свойств объектов, не учитывающий связи между ними. Клиповое мышление возникает в процессе постоянного нахождения в виртуальной среде, сети Интернет [4; 6; 7]. Оно фрагментарно, алогично, обладает достаточно высокой переключаемостью с одного объекта на другой, что затрудняет создание целостности картины мира [13]. Мы наблюдаем, что современное поколение можно охарактеризовать с точки зрения способности/неспособности

системно воспринимать информацию, критически осмыслять информацию, четко и логично излагать свои мысли. Таким образом, можно говорить о некоторых особенностях когнитивной сферы современного поколения [9; 10; 14; 16]. При этом следует отметить, что в общении у современного поколения наблюдается уверенность в своих взглядах и ухудшение процесса взаимодействия.

Перечисленные выше особенности личностной и когнитивной сфер студентов обусловили актуальность проведенного исследования.

Материалы и методы

В феврале-марте 2022 г. проведено анкетирование преподавателей вузов с целью определения позиций и понимания преимуществ и психологических рисков использования цифровых образовательных технологий в образовательной практике. Анкетирование осуществлялось анонимно и дистанционно с использованием опросника в google-форме. В опросник включены три блока вопросов.

Б л о к 1. Социально-демографические данные и вопросы, определяющие включение респондента в выборку. Для включения респондента в выборку первоначально применялись два вопроса с предлагаемыми вариантами ответов: используете ли Вы цифровые продукты в практике своей работы? проходили ли вы повышение квалификации по цифровым технологиям? (выберите один вариант ответа: да, нет). При выборе ответов «нет» анкета респондента не принималась к дальнейшему рассмотрению.

Б л о к 2 состоял из 5 закрытых вопросов, нацеленных на определение мнений преподавателей о преимуществах использования цифровых технологий в образовательной практике.

Б л о к 3 состоял из 6 закрытых вопросов, предназначенных для понимания и типологизации возможных психологических рисков для обучающихся при использовании цифровых технологий.

Вопросы из блока 2 и 3 предъявлялись в смешанном формате. Количество анкет составило 256, к рассмотрению было принято 234 анкеты преподавателей вузов г. Москвы и Московской области, Курска, Нижнего Новгорода и Самары. Возрастной диапазон респондентов составил от 25 до 62 лет (средний возраст – 45 лет), из них 32% мужчин и 78% женщин; стаж работы в диапазоне от 5 до 40 лет (среднее значение – свыше 20 лет); опыт применения цифровых технологий у большинства (74%) респондентов свыше 10 лет.

Результаты анкетирования были обработаны с помощью методов математической статистики и качественного анализа.

Результаты исследования

Результаты исследования представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Ответы респондентов по блоку 2 «Возможные преимущества использования цифровых технологий»

Вопросы	Ответы, %
1. Используете ли Вы на регулярной основе цифровые технологии в своей работе?	
– да	32
– скорее да, чем нет	47
– скорее нет, чем да	19
– нет	2
2. Считаете ли Вы, что применение в обучении цифровых технологий необходимо, потому что это соответствует психологическим особенностям современных обучающихся? (выберите один вариант ответа)	
– да	30
– скорее да, чем нет	52
– скорее нет, чем да	17
– нет	1
3. Какие из указанных характеристик цифровых технологий могут способствовать повышению качества обучения? (выберите 4 варианта ответа, расставив их по местам с 1 по 4)	Ответы, ранговые места
– массовость охвата: возможность быстрого доступа к информации всех обучающихся	1
– размещение информации в оперативном режиме	2
– возможность добавлять и изменять информацию	6
– возможность разнообразить контроль в освоении материала	3
– использование достаточно большого диапазона визуальных средств и наглядного материала	4
– возможность более эффективного темпа изучения	5
– возможность использования различных множественных каналов для обратной связи	8
– возможность обмениваться с коллегами опытом и материалом	
– возможность детального отслеживания самостоятельной работы обучающихся	7
– требуют меньшего материального вложения при их применении	10
– возможность расширения цифрового опыта обучающихся	9

Окончание табл. 1

Вопросы	Ответы, ранговые места
4. Выберите три преимущества использования цифровых технологий в образовательном процессе	
– расширение образовательных возможностей	1
– индивидуализация обучения	2
– доступность образования	3
– повышение мотивации к обучению	4
– развитие способности к многозадачности	6
– развитие цифровой компетентности обучающихся	7
– повышение способности к самообучению	5
– надежность сохранения учебного материала	8
5. Согласны ли Вы с тем, что обучение с применением цифровых технологий может способствовать адаптации обучающихся в цифровом обществе (например, эффективное трудоустройство, повышение квалификации и др.)? (выберите один вариант ответа)	
– да	53
– скорее да, чем нет	35
– скорее нет, чем да	11
– нет	1

Таблица 2

**Ответы респондентов по блоку 2
«Возможные психологические риски
при использовании цифровых технологий»**

Вопросы	Ответы, %
1. Считаете ли Вы, что цифровые технологии, применяемые в обучении, приводят к различного рода нарушениям психологического здоровья обучающихся? (выберите один вариант ответа)	
– да	13
– скорее да, чем нет	26
– скорее нет, чем да	42
– нет	19

Окончание табл. 2

Вопросы	Ответы, ранговые места
2. Какие риски для познавательного развития обучающихся, на Ваш взгляд, появились с применением цифровых технологий? (выберите 3 варианта ответа, расставив их по местам с 1 по 3)	
<ul style="list-style-type: none"> – снижение уровня логического мышления – появление клипового мышления – поверхностность знаний и суждений – снижение уровня внимания и произвольности – ухудшение процессов памяти (эффект Google) – обеднение словарного запаса и эмоциональности речи – трудности в устном выражении своих мыслей – снижение оригинальности воображения – неумение системно воспринимать информацию 	<ul style="list-style-type: none"> 1 3 2 5 4 6 7 9 8
3. Какие риски для личностного развития обучающихся, на Ваш взгляд, появились с применением цифровых технологий? (выберите 3 варианта ответа, расставив их по местам с 1 по 3)	
<ul style="list-style-type: none"> – возможность возникновения интернет-зависимости – ухудшение навыков коммуникации и взаимодействия – ослабление самоконтроля как способности контролировать свои эмоции, мысли и поведение – отказ от решения задачи, если она требует усилий – погруженность в себя (социальная аутизация) – желание учиться только по тем предметам, которые нравятся – неадекватное представление о себе и своей роли в коллективе – стремление получать высокие оценки при наименьших затратах усилий – повышенная тревожность 	<ul style="list-style-type: none"> 8 5 4 1 7 2 6 3 9
4. Считаете ли Вы, что использование цифровых технологий в обучении может снижать учебную мотивацию обучающихся? (выберите 1 вариант ответа)	Ответы, %
<ul style="list-style-type: none"> – да – скорее да, чем нет – скорее нет, чем да – нет 	<ul style="list-style-type: none"> 27 34 22 17

Вопросы	Ответы, %
5. Считаете ли Вы, что использование в обучении цифровых технологий снижает у обучающихся способность к самопознанию? (выберите 1 вариант ответа)	
– да	81
– скорее да, чем нет	16
– скорее нет, чем да	2
– нет	1
6. По Вашему мнению, современным обучающимся нравится применение цифровых технологий в образовании?	
– да	32
– скорее да, чем нет	53
– скорее нет, чем да	12
– нет	3

Обсуждение результатов

Анализ ответов респондентов по блоку вопросов № 2 показывает, что большинство преподавателей (79%) считает необходимым использование цифровых технологий в повседневной практике работы. Такое единодушное мнение объясняется тем, что также большинство (82%) преподавателей связывает высокую необходимость применения цифровых технологий в своей работе с их соответствием психологическим особенностям обучающихся, что вызывает повышение интереса к обучению.

Анализ представлений преподавателей о возможностях повышения качества обучения за счет использования цифровых технологий показал ключевые характеристики (первые 5 ранговых мест в ответах), которые можно определить как инструмент обогащения учебного контента визуальным материалом и быстрого доступа к нему всех обучающихся, в результате происходит ускорение темпа обучения при разнообразии форм контроля освоения материала. К числу основных преимуществ респонденты отнесли расширение образовательных возможностей обучающихся за счет доступности и индивидуализации обучения, повышения мотивации и самостоятельности обучения, что создает обучающимся надежный базис для будущей профессиональной деятельности. Так, 88% преподавателей считают, что освоение студентами в процессе

обучения цифровых технологий будет способствовать их успешной адаптации в профессиональной среде.

Таким образом, мы можем отметить, что необходимость использования цифровых технологий в образовательной практике в представлении опрошенных преподавателей практически не имеет противников их применения, отмечаемые респондентами преимущества цифровых технологий способствуют как повышению качества образования, так и адаптации молодежи к цифровому обществу.

При анализе ответов по блоку вопросов № 3 отмечается амбивалентность уровня понимания преподавателями проблемы психологических рисков при использовании цифровых образовательных продуктов и технологий. Большинство преподавателей считают, что такие риски существуют, в то же время – отрицают возможность нарушения психологического развития обучающихся. Анализ полученных ответов о типичных рисках показал, что большинство респондентов придерживаются точки зрения о когнитивных нарушениях в психологическом развитии обучающихся. Наивысшие ранговые места присвоены респондентами ответам: снижение уровня логического мышления; появление клипового мышления; поверхностность знаний и суждений; отказ от решения задачи, если она требует усилий; желание учиться только по тем предметам, которые нравятся; стремление получать высокие оценки при наименьших затратах усилий. При этом также отмечают снижение учебной мотивации и способности к самопознанию. Вместе с тем 85% преподавателей отметили позитивное отношение студентов к цифровым образовательным технологиям. Таким образом, несмотря на возможные психологические риски для когнитивной сферы обучающихся и мотивации обучения, большинство преподавателей считает необходимым использовать цифровые технологии в образовательном процессе, т.к. они соответствуют психологическим особенностям современной молодежи, вызывают интерес к учебному контенту, что в свою очередь может повышать качество обучения.

Заключение

Наше исследование показало, что основные преимущества цифровых технологий и психологические риски их неэффективного использования с точки зрения преподавательского состава вузов тесно связаны с когнитивным развитием молодежи, следовательно, новые принципы построения взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе должны опираться на достижения когнитивной психологии. Когнитивная психология, изучая познавательные процессы человека,

восприятие, осмысление и преобразование информации в знания одновременно раскрывает механизмы их влияния на когнитивную и мотивационно-смысловую сферы личности. В рамках когнитивной психологии больше внимание уделяется прикладным (когнитивным) технологиям, используемым в процессе обучения и развития личности. Применение когнитивных технологий в обучении позволяет объединять психические рациональные начала личности в единое целое посредством взаимосвязанных действий, обсуждений, размышлений и самоконтроля; в развитии всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс адаптации к новым ситуациям [6].

Опираясь на положения когнитивной психологии, к числу основных принципов, позволяющих выстроить новую систему взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе, на наш взгляд, следует отнести следующее.

1. Учет «многозадачности» как типичного проявления стиля мышления в организации образовательного процесса. С этой целью должен осуществляться переход на интерактивно-поисковые формы проведения лекционных, семинарско-практических занятий и самостоятельной работы студентов. Такая форма организации образовательного процесса предполагает включение студентов в различные формы поисково-продуктивной деятельности, где в полной мере могут проявиться их навыки поиска информации в Интернете, оценки ее достоверности, использования цифровых технологий для выполнения учебной задачи.

2. Развитие критического мышления. Необходимо научить студентов критически осмысливать информацию, найденную для выполнения учебной задачи. Повышение уровня развития критического мышления студентам необходимо как с точки зрения оценки достоверности учебной информации, так и как профилактика возможных деструктивных воздействий, с которыми молодежь постоянно сталкивается, «путешествуя» по виртуальному пространству.

3. Совершенствование системного мышления. Вовлеченность в виртуальное пространство с раннего возраста формирует феномен «клипового мышления» (поверхностное восприятие и осмысление поступающей информации), в противовес этому системное мышление (осмысленное и глубокое понимание) развивается с началом систематического обучения. Профессиональное становление студента в процессе обучения в вузе, чтобы быть эффективным, безусловно, должно опираться на системное мышление, которое также необходимо будущему профессионалу как ключевая компетенция профессионального развития.

4. Активация самопознания личности как инструмента совершенствования базисных убеждений и профессионального самосознания.

Самопознание как непрерывный процесс на этапе вузовского обучения должно инициировать создание непротиворечивой системы базисных убеждений будущего профессионала, тем самым формировать условия для благоприятного развития профессионального самосознания.

Библиографический список / References

1. Айснер Л.Ю., Наумов О.Д. Цифровая среда как социальное пространство // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции, Красноярск, 21–23 апреля 2020 г. / Отв. за вып. Е.И. Сорокатая, В.Л. Бопп. Красноярск, 2020. С. 319–321. [Eisner L.Yu., Naumov O.D. Digital environment as a social space. *Nauka i obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Krasnoyarsk, 21–23 aprelya 2020 g.* E.I. Sorokataya, V.L. Bopp (ed.). Krasnoyarsk, 2020. Pp. 319–321. (In Rus.)]
2. Войскунский А.Е. Психологические исследования деятельности человека в интернете // Информационное общество. 2005. № 1. С. 36–41. [Voiskunsky A.E. Psychological studies of human activity on the Internet. *Information Society*. 2005. No. 1. Pp. 36–41. (In Rus.)]
3. Гиренок Ф.И. Метафизика патя. М., 1995. [Girenok F.I. *Metafizika patya* [Metaphysics of pat]. Moscow, 1995.]
4. Захарова В.А. Студенты поколения Z: реальность и будущее // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. № 4. С. 5. [Zakharova V.A. Students of generation Z: Reality and the future. *Scientific Works of the Moscow Humanitarian University*. 2019. No. 4. P. 5. (In Rus.)]
5. Какү М. Физика будущего / Пер. с англ. М., 2012. [Kaku M. *Fizika budushchego* [Physics of the Future: How Science Will Shape Human Destiny and Our Daily Lives by the Year 2100]. Transl. from English. Moscow, 2012.]
6. Когнитивная психология в контексте проблем современного образования: Монография / Под ред. А.А. Вербицкого, Е.Б. Пучковой. М., 2017. [Kognitivnaya psihologiya v kontekste problem sovremennogo obrazovaniya [Cognitive psychology in the context of the problems of modern education. A.A. Verbitsky, E.B. Puchkova (eds.). Moscow, 2017.]
7. Мирошкина М.Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 30–35. [Miroshkina M.R. Interpretations of the theory of generations in the context of Russian education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2017. No. 6. Pp. 3–35. (In Rus.)]
8. Нечаев В.Д., Дурнева Е.Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36–45. [Nechayev V.D., Durneva E.E. “Digit generation”: Psychologo-pedagogics monitoring the problems. *Pedagogika*. 2016. No. 1. Pp. 36–45. (In Rus.)]
9. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Топоркова О.В. Студенческая молодежь в эпоху цифрового общества // Преподаватель XXI век. 2019. № 1-1. С. 77–85. [Petruneva R.M., Vasilyeva V.D., Toporkova O.V. Student youth in the era of digital society. *Prepodavatel XXI vek*. 2019. No. 1-1. Pp. 77–85. (In Rus.)]

10. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Петрунева Ю.В. Цифровое студенчество: мифы и реальность // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 11. С. 47–55. [Petruneva R.M., Vasilyeva V.D., Petruneva Yu.V. Digital students: Myths and reality. *Higher Education in Russia*. 2019. Vol. 28. No. 11. Pp. 47–55. (In Rus.)]
11. Пэлфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры / Пер. с англ. М., 2011. [Palfrey J., Gasser W. *Deti cifrovoj ery* [Children of the Digital Era]. Trans. from English. Moscow, 2011.]
12. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Психолог в школе. 2015. № 8 (20). С. 2–9. [Sapa A.V. Generation Z – generation of the era of Russian Federal State Educational Standard. *Psychologist at School*. 2015. No. 8 (20). Pp. 2–9. (In Rus.)]
13. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Науковедение. 2014. № 5 (24). С. 1–10. [Semenovskikh T.V. The phenomenon of “clip thinking” in the educational university environment. *Science Studies*. 2014. No. 5 (24). Pp. 1–10. (In Rus.)]
14. Солдатова Г.У. Цифровое детство: новые риски и безопасность. URL: <http://files.runet-id.com/2017/csf17/07feb.csf17-3.3-soldatova.pdf> (дата обращения: 15.08.2018). [Soldatova G.U. *Tsifrovoe detstvo: novye riski i bezopasnost* [Digital childhood: New risks and safety]. URL: <http://files.runet-id.com/2017/csf17/07feb.csf17-3.3-soldatova.pdf> (accessed: 15.08.2018).]
15. Сорокоумова Е.А. Проблема самопознания в непрерывном образовании // Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте: Материалы международной конференции / Отв. ред. Е.Ю. Бекасова. М., 2020. С. 201–205. [Sorokoumova E.A. The problem of self-knowledge in continuing education. *Fundamentalnye i prikladnye problemy pedagogiki i psihologii v obrazovatel'nom i social'nom kontekste. Materialy mezhdunarodnoj konferencii*. E.Yu. Bekasova (ed.). Moscow, 2020. Pp. 201–205. (In Rus.)]
16. Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б. К вопросу понимания учителями и преподавателями вуза изменившихся условий осуществления профессиональной деятельности в период пандемии COVID-19 // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований: Материалы Международной научно-практической конференции «XVI Левитовские чтения» / Отв. ред. М.О. Резванцева. М., 2021. С. 504–509. [Sorokoumova E.A., Puchkova E.B. On the issue of understanding by teachers and university teachers of the changed conditions of professional activity during the COVID-19 pandemic. [Aktualnye problemy teorii i praktiki psihologicheskikh, psihologo-pedagogicheskikh, pedagogicheskikh i lingvodidakticheskikh issledovaniy. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «XVI Levitovskie chteniya»*. M.O. Rezvantseva (ed.). Moscow, 2021. Pp. 504–509. (In Rus.)].
17. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации. СПб., 2002. [Sokolov A.V. *Obshchaya teoriya social'noj kommunikacii* [General theory of social communication]. St. Petersburg, 2002.].
18. Тоффлер Э. Третья волна // Гуманитарный портал. URL: <https://gtmarket.ru/laboratorv/basis/4821> (дата обращения: 21.01.2022). [Toffler A. *Tretya volna* [The Third Wave]. *Gumanitarnyy portal*. (transl. into Rus.)]. URL: <https://gtmarket.ru/laboratorv/basis/4821> (accessed: 21.01.2022)]

19. Чудова Н.В. Особенности образа «Я» жителя интернета // Психологический журнал. 2002. № 1. С. 54–59. [Chudova N.V. Features of the image of the “I” of an Internet resident. *Psychological Journal*. 2002. No. 1. Pp. 54–59. (In Rus.)].
20. Чехарин Е.Е. Интерпретируемость информационных единиц // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Славянский форум», 10–14 ноября 2014 г., Болгария. М., 2014. С. 151–155. [Cheharin E.E. Interpretability of information units. *Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Slavyanskij forum» 10-14 noyabrya 2014 g., Bolgariya*. Moscow, 2014. Pp. 151–155. (In Rus.)].

Статья поступила в редакцию 02.05.2022, принята к публикации 04.07.2022

The article was received on 02.05.2022, accepted for publication 04.07.2022

Сведения об авторах / About the authors

Сорокоумова Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет; профессор кафедры начального образования факультета психологии, Московский государственный областной педагогический университет, г. Мытищи Московской области

Elena A. Sorokoumova – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University; professor at the Department of Primary Education, Faculty of Psychology, Moscow Region State Pedagogical University

E-mail: ea.sorokoumova@mpgu.su

Пучкова Елена Борисовна – кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Elena B. Puchkova – PhD in Psychology; Head at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: eb.puchkova@mpgu.su

Чердымова Елена Ивановна – доктор психологических наук; доцент кафедры социологии и культурологии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева

Elena I. Cherdymova – Dr. Hab. in Psychology; associate professor of the Department of Sociology and Cultural Studies, Samara National Research University

E-mail: cheiv77@mail.ru

Фадеев Дмитрий Сергеевич – магистрант кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Dmitry S. Fadeev – MA-student at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: dmsfadeev@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Е.А. Сорокоумова – разработка концепции обзора проблемы, участие в написании и подготовке текста статьи

Е.И. Чердымова – разработка концепции обзора проблемы, участие в написании и подготовке текста статьи

Е.Б. Пучкова – организация сбора и обработка эмпирических данных, участие в подготовке текста статьи

Д.С. Фадеев – участие в подготовке текста статьи, отбор и анализ источников по теме исследования

Contribution of the authors

E.A. Sorokoumova – development of the concept of the review of the problem, participation in the writing and preparation of the text of the article

E.I. Cherdymova – development of the concept of the review of the problem, participation in the writing and preparation of the text of the article

E.B. Puchkova – organizing the collection and processing of empirical data, participation in the preparation of the text of the article

D.S. Fadeev – participation in the preparation of the text of the article, selection and analysis of sources on the research topic

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Издание
подготовили
к печати:
редактор
А. А. Алексеева,
корректор
А. А. Козаренко,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2022.4

Сайт журнала: pp-obr.ru

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 30.12.2022 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 7,875 п. л. Тираж 1000 экз.